CDU 301+008 (497.1)=50) YU ISSN 0353-474X

CENTRO DI RICERCHE STORICHE - ROVIGNO

RICERCHE SOCIALI



N. 2

UNIONE ITALIANA - FIUME

ROVIGNO, 1990-91

RICERCHE SOCIALI, N. 2, pagg. 1 - 64, ROVIGNO 1990-91

CDU 301+008 (497.1)=50) YU ISSN 0353-474X

CENTRO DI RICERCHE STORICHE - ROVIGNO

RICERCHE SOCIALI



N. 2

UNIONE ITALIANA - FIUME

ROVIGNO, 1990-91

RICERCHE SOCIALI, N. 2, pagg. 1 - 64, ROVIGNO 1990-91

CENTRO DI RICERCHE STORICHE - ROVIGNO

UNIONE ITALIANA FIUME

REDAZIONE ED AMMINISTRAZIONE

P.zza Matteotti, 13 - Rovigno - Rovinj (YU) tel. (052)811-133

Tipografia: "Otokar Keršovani"
Pola - Pula
1991

RICERCHE SOCIALI

BILINGUISMO NELLE CLASSI INFERIORI DELLA SCUOLA ELEMENTARE

Nataša Musizza-Orbanić
Facoltà di Pedagogia
Pola

CDU 800:373.3/.4=50(497.12/13Istria)

Riassunto
Il tema del presente saggio è lo sviluppo della competenza linguistica e della competenza comunicativa dei bambini bilingui della SEI di Parenzo. Analizzando i dati empirici raccolti si è potuto giungere a delle conclusioni riguardanti gli effetti sintomatici concreti del bilinguismo precoce nella comunità linguistica istriana. Si sono potuti anche capire i meccanismi funzionali che stanno alla base dell'apprendimento di due lingue nella socializzazione primaria, e le peculiarità che derivano dalle caratteristiche specifiche del contesto socioculturale istriano.

1. INTRODUZIONE

1.1. *Repertorio linguistico della regione istro-quarnerina*

La regione istro-quarnerina è caratterizzata da tutta una serie di elementi e fattori di carattere sociale e linguistico interessanti, che necessitano di uno studio empirico preciso e concreto. Si tratta innanzitutto di una comunità linguistica nella quale convivono gruppi sociali etnicamente e linguisticamente diversi, in continuo rapporto tra loro. Il fatto che la regione istro-quarnerina sia plurilingue significa che in essa sono presenti nell'uso linguistico più codici linguistici con le rispettive varietà.

Il repertorio linguistico della regione istro-quarnerina è formato dai seguenti codici e varietà linguistiche:

- l'istroveneto (il più diffuso idioma romanzo);
- l'istroromanzo (oggi fortemente venetizzato e parlato da pochi parlanti anziani a Rovigno, Valle, Dignano, Gallesano, Sissano);
- l'istrorumeno (parlato anch'esso da poche persone, circa 500, nell'Istria nord-orientale);
- il croato con i dialetti croati;
- lo sloveno con i dialetti sloveni;
- le lingue standard (croato, sloveno, italiano);
- altre varietà slave e non slave (dialetti serbi, bosniaci, albanese e altri).

Delle tre lingue standard, solo l'uso dell'italiano è sociolinguisticamente marcato (Filipi 1989).

Di conseguenza, in via teorica, i possibili parlanti nella regione potrebbero essere i seguenti:

- dialettofoni monolingui italiani (per lo più anziani);
- bilingui dialettofoni italiani e croati o sloveni (per lo più anziani);
- parlanti trilingui:

a) istroveneto / italiano standard / croato,
b) dialetto croato / croato standard / italiano standard,

c) dialetto croato / istroveneto / croato standard;
-parlanti quadrilingui:
croato / dialetto croato / italiano standard / istroveneto;
-immigrati parlanti croato-serbo / istroveneto;
- parlanti croato standard / italiano standard;
- croati monolingui;
- bilingui e trilingui di altro tipo (croato / albanese / italiano standard, ecc.).

In quanto alla democrazia linguistica, la situazione non è per niente rosea. Anche se l'italiano è, nei territori nazionalmente misti, paritetico al croato e allo sloveno, i suoi domini d'uso non sono neanche approssivamente tanti quanti sono quelli delle due lingue slave.

Le possibilità dell'istroveneto sono maggiori. Innanzitutto, tutti gli appartenenti al gruppo nazionale italiano (e non solo loro) hanno acquisito l'istroveneto come L_1, e anche la loro conoscenza dell'italiano standard è sempre influenzata dal dialetto. L'istroveneto si sente parlare anche fuori, in pubblico, e non solo tra le pareti domestiche.

1.2. *Ambiti d'uso*

Le lingue parlate nella regione istro-quarnerina vengono definite "in contatto" perché vengono usate alternativamente dalle stesse persone in situazioni diverse (Berruto 1974). Esiste una gerarchia linguistica all'interno del repertorio, codici che hanno maggior e minor prestigio, varietà "alte" e varietà "basse". Nel caso istro-quarnerino il codice "alto" è il croato o lo sloveno, che sono le lingue ufficiali nelle due repubbliche, usate in tutte le situazioni informali e formali, mentre i dialetti sia slavi che romanzi sono varietà "basse", con poco prestigio e non usate nelle situazioni ufficiali. Qual' è il posto che spetta all'italiano standard? Esso non può essere considerato codice "alto", poiché i suoi domini d'uso sono molto limitati, ma sicuramente neanche "basso", poiché la sua tradizione culturale e letteraria esiste ed è anche molto ricca, e inoltre è usato a scuola e, anche se raramente, in occasioni ufficiali. Per queste ragioni il suo posto nel repertorio, e quindi nella società, al di là delle definizioni ufficiali, resta poco chiaro.

1.3. *Rapporto italiano - istroveneto*

Il rapporto tra l'italiano e l'istroveneto nel contesto del rapporto tra la lingua e il dialetto è opposto a quello esistente nella nazione d'origine. Mentre in Italia il dialetto negli ultimi decenni perde terreno a favore della lingua standard, generando una fascia di parlanti italofoni monolingui sempre più consistente, in Istria si verifica il fenomeno contrario, al punto che l'italiano standard si trova in una posizione subordinata rispetto all'istroveneto. I motivi che a ciò hanno portato sono complessi e vari e andrebbero trattati a parte.

1.4. *Scuola in lingua italiana nella regione istro-quarnerina*

La rete delle istituzioni scolastiche in lingua italiana in Istria e a Fiume è organizzata in base al numero degli abitanti di nazionalità italiana o italofoni nei vari comuni. Il suo ruolo all'interno del gruppo nazionale è grande, in quanto permette lo sviluppo dell'identità linguistica, culturale e nazionale dei corregionali di matrice etnica

istroveneta e acconsente una crescita dei livelli culturali, sociali e civili del gruppo nazionale, cose di essenziale importanza per la sua sopravvivenza.

I programmi sono uguali a quelli delle scuole in lingua croata o slovena, eccezion fatta per le materie etnicamente marcate. Ci sono temi aggiuntivi nelle seguenti materie: natura e società, arti figurative, educazione musicale, storia, lingua e letteratura italiana.

2. OGGETTO E FINALITÀ DELLA RICERCA

2.1. *Compiti della ricerca e ipotesi di lavoro*

L'oggetto dell'indagine diretta è la competenza linguistica e la competenza comunicativa dei bambini bilingui di età dai 7 ai 10 anni, e in modo particolare lo sviluppo delle due competenze in rapporto alla competenza cognitiva dei bambini e alle caratteristiche socioculturali dell'ambiente in cui vivono.

Le finalità della ricerca si limitano all'integrazione della descrizione degli effetti sintomatici concreti del bilinguismo precoce, fondata sull'indagine diretta svolta nella scuola elementare in lingua italiana di Parenzo, con la messa in rilievo dei meccanismi funzionali che stanno alla base dell'apprendimento di due lingue nella socializzazione primaria e secondaria, e delle peculiarità che derivano dalle caratteristiche specifiche del contesto socioculturale istro-quarnerino.

Le ipotesi di lavoro e i compiti della ricerca sono stati formulati in forma di domanda e riguardano quattro ordini di problemi:

I) La competenza linguistica e la competenza comunicativa aumentano con lo sviluppo biologico, psicologico e cognitivo del bambino?

II) Nel caso esistano differenze nello sviluppo della competenza linguistica e della competenza comunicativa tra bambini monolingui e bambini bilingui, dipendono esse dal fatto che un bambino parli due lingue, oppure da altri fattori, esterni al suo progetto esistenziale?

III) La quantità d'esposizione all'italiano, a prescindere dalla sua qualità, favorisce lo sviluppo della competenza linguistica in questa lingua e della competenza comunicativa in generale?

IV) Lo *status* socioeconomico e culturale della famiglia nella quale il bambino vive svolge un ruolo determinante nel suo sviluppo linguistico?

2.2. *Campione*

La scuola elementare con lingua d'insegnamento italiana "Unità e fratellanza" di Parenzo, dove l'indagine diretta è stata svolta, conta cinquanta alunni: nove alunni nella I classe, otto alunni nella II classe, nove alunni nella III classe, undici alunni nella IV classe, zero alunni nella V classe, sette alunni nella VI classe, sei alunni nella VII classe e zero alunni nell' VIII classe.

Dei 37 alunni che frequentano le prime quattro classi, sono stati selezionati 16 (4 per classe) in base alle seguenti variabili: sesso, profitto scolastico, repertorio verbale del bambino, *status* socioeconomico della famiglia, *status* culturale della famiglia, professione e grado di istruzione dei genitori. Per nessuno di loro l'italiano è la L_1, in quanto nell'ambiente familiare hanno acquisito o l'istroveneto o il croato-serbo, eccezion fatta per due bambini, uno dei quali ha acquisito lo sloveno e l'altro l'albanese.

2.3. *Strategie di rilevazione e di elaborazione dei dati*

Lo svolgimento della ricerca è stato pianificato in sei fasi:

A) *L'osservazione dei bambini e del loro comportamento linguistico all'interno della scuola, durante le ore di lezione e durante gli intervalli.* La rilevazione è stata effettuata con l'applicazione di un'apposita scheda ed è durata due settimane.

B) *La compilazione dei questionari.* Un questionario è stato compilato dalle insegnanti e l'altro dai genitori.

C) *Lo spoglio dei testi scritti, prodotti dai bambini durante le ore di lezione.*

D) *L'elaborazione della rete d'analisi.* La rete d'analisi è composta da due griglie d'analisi, le quali a loro volta comprendono indicatori che operazionalizzano i dati rilevati, nel senso che permettono la quantificazione e l'analisi comparata tramite le quali si perviene alla tendenza generale che non rappresenti una semplice media derivata dalla quantificazione.

E) *La realizzazione dei glottokit.* Con il *glottokit*, che è uno degli strumenti fondamentali dell'indagine psico- e sociolinguistica, i dati rilevati sono stati ordinati individualmente per ogni bambino.

F) *Il confronto dei percorsi individuali con la tendenza generale.* Confrontando i percorsi individuali con la tendenza generale si è potuto individuare gli stadi di sviluppo della competenza linguistica e della competenza comunicativa.

I risultati che verranno presentati di seguito (vedi capitolo 4) riguardano principalmente il confronto fra ciò che è stato definito come tendenza generale e le deviazioni da essa.

L'indagine nella scuola è iniziata nel mese di gennaio del 1989 ed è durata due settimane circa, con una presenza giornaliera, realizzata con il duplice scopo di concentrare la durata di osservazione e allo stesso tempo di limitare la durata di somministrazione dei questionari.

3. APPARATO CONCETTUALE

Il concetto della competenza linguistica è stato introdotto nella linguistica da N. Chomsky nell'ambito della sua teoria generativo-trasformazionale. N. Chomsky (1978) definisce la competenza linguistica come la capacità di produrre frasi grammaticalmente corrette servendosi di un sistema astratto di regole innate. Nel campo sociolinguistico viene introdotto il concetto della competenza comunicativa, in quanto gli studiosi di sociolinguistica ritengono poco soddisfacenti le affermazioni di Chomsky. Così ad esempio Hymes (1980) intende per competenza comunicativa tutte le regole della comunicazione, tra le quali quelle linguistiche sono solo una parte. Una buona competenza può averla quel parlante che sa sì creare e capire frasi grammaticalmente corrette, ma che anche sa passare da una varietà di lingua all'altra, da un registro all'altro, sempre in base alla situazione in cui viene a trovarsi nel corso di una giornata (Giglioli 1973). La lingua che un bambino parla a casa non è quella che parla a scuola o con i compagni di classe o con gli amici fuori scuola. Essere competente significa saper padroneggiare ogni situazione linguistica nella quale ci si viene a trovare senza sbagliare codice o registro, e conoscere e saper usare altri sistemi segnici che fungono da mezzi espressivi e comunicativi quali la gestualità delle mani, del viso, ecc. (Klein 1977). Berruto (1974) sostiene che la competenza comunicativa è la capacità del parlante/ascoltatore di capire e farsi capire linguisticamente in diverse situazioni.

A prescindere dalle differenze rilevanti tra le varie definizioni del concetto, a tutte è comune il fatto che intendono il concetto di competenza comunicativa come più vasto di quello di competenza linguistica, e che anzi ne include il significato.

Tornando alla competenza comunicativa dei bambini, va precisato che essi possiedono le capacità linguistiche (produrre frasi corrette e saper interpretare e giudicare frasi formulate da altri), comunicative (conoscere e saper usare le varietà presenti nel repertorio), e interattive (sia *sociali* - saper produrre messaggi adeguati alla situazione, che *semiotiche* - saper utilizzare anche altri sistemi segnici). La competenza comunicativa di un bambino monolingue è diversa da quella di un bambino bilingue, e Milani Kruljac e Orbanic (1989) parlano perciò di una competenza bilingue autonoma, che prende in considerazione il bambino bilingue di per se stesso e non in rapporto a quello monolingue. Un fenomeno molto diffuso tra i bilingui precoci è la produzione di messaggi lessicalmente misti, cosa che induce a trarre deduzioni affrettate ed errate, come ad esempio giudicare per questo motivo il repertorio verbale dei bambini bilingui inferiore a quello dei bambini monolingui. Da indagini fatte ciò risulta sbagliato, anzi questo loro repertorio "misto", tanto bistrattato, rappresenta a volte una possibilità in più. Quando si fanno indagini sul bilinguismo infantile, non basta prendere in esame le frasi, i messaggi che il bambino produce, ma vedere anche quando, dove e a chi si rivolge usando i codici e le varietà, capire quali sono i criteri che lo spingono a scegliere e a cambiare codice.

Taeschner (1976) distingue tre fasi attraverso le quali passa un bambino bilingue. Nella prima fase, che va dai 1,5 a 2,5 anni, il bambino ha un unico sistema lessicale formato da vocaboli di entrambe le lingue. Nella seconda fase, che va dai 2,5 ai 3,5 anni, il bambino distingue i due lessici, ma applica la stessa sintassi ad entrambe le lingue. Appena nella terza fase, che va dai 3,5 anni in poi, il bambino ha due lessici e due sintassi distinte, e ciascuna delle due lingue la sa usare in base all'interlocutore e alla situazione. Per lo sviluppo linguistico del bambino sembrano essere decisivi due processi, quello di socializzazione e quello di sviluppo delle funzioni del linguaggio. Collegandosi agli studi della Taeschner, va ancora detto che arrivato ai 3-4 anni, il bambino differenzia esattamente i due codici, è cosciente di parlare due lingue. Verso i 4-5 anni, il linguaggio per il bambino diventa esplorativo, conoscitivo, diventa espressione delle sue esperienze e del suo pensiero. Verso i 6-7 anni, con la scolarizzazione, il linguaggio acquista valore culturale, diventa necessario e indispensabile per comunicare con gli altri.

In relazione alla competenza bilingue i bambini possono arrivare ad un bilinguismo equilibrato (quando entrambe le lingue vengono usate con le stesse funzioni), oppure possono realizzare un bilinguismo sbilanciato (quando le due lingue vengono usate con funzioni diverse). Nella maggioranza dei casi, nella regione istro-quarnerina, si verifica la seconda possibilità.

3.2. *Linguaggio e socializzazione*

Lo stato di socializzazione di un bambino si riflette inesorabilmente sul suo sviluppo linguistico. Osservando lo sviluppo linguistico di un bambino, vanno messe in primo piano le funzioni per le quali il bambino apprende un sistema linguistico e in che modo queste funzioni sono in rapporto con il suo benessere personale e sociale.

L'uso del linguaggio non è un concetto semplice, e non è possibile decifrare tutti gli usi che l'adulto ne fa. Ogni parlante usa la lingua in più modi diversi, per parecchi scopi diversi, nello stesso tempo. Scoprire le funzioni del linguaggio di un bambino

piccolo è molto più facile. Il linguaggio può valere solo se funziona all'interno di qualche contesto situazionale. Ciò che distingue il linguaggio dell'adulto da quello di un bambino è la capacità di usarlo in contesti situazionali astratti. Imparare a parlare significa per un bambino anche liberare il linguaggio dai legami con l'ambiente circostante. Questo processo inizia quando il bambino comincia a parlare di cose assenti, o comincia a chiedere cose che non gli stanno vicino. Questo processo è graduale e varia da soggetto a soggetto.

Le funzioni caratteristiche dello sviluppo del linguaggio sono state formulate da Halliday (1987):

1) funzione strumentale - ("*voglio*") - per soddisfare i bisogni materiali;

2) funzione regolativa - ("*fa come ti dico*") - per controllare il comportamento altrui;

3) funzione interazionale - ("*io e te*") - per stabilire contatti con gli altri;

4) funzione personale - ("*eccomi qua*") - per identificare ed esprimere se stesso;

5) funzione euristica - ("*dimmi perché*") - per esplorare il mondo attorno a sé e dentro sé;

6) funzione immaginativa - ("*facciamo finta che*") - per crearsi un mondo proprio;

7) funzione informativa - ("*ho qualcosa da dirti*") - per comunicare nuove informazioni.

3.3. *Ruolo del linguaggio*

L'uomo si serve del linguaggio come mezzo per rappresentare il mondo, per comunicare con gli altri, per capirli e per rappresentare se stesso agli altri. Piaget (1983) e Bruner (1978) hanno messo in evidenza che i bambini rappresentano il mondo a se stessi, prima attraverso l'associazione percezione-movimento, e poi, quando queste due modalità sono consolidate, interviene la terza, quella linguistica. Verso i 4 anni nel bambino inizia lo sviluppo di una rappresentazione linguistica libera da ogni rapporto sia con il movimento sia con le percezioni. Le parole non vengono più usate solo ed esclusivamente in associazione agli oggetti (Luria-Yudovich 1982). I due studiosi russi sostengono che il linguaggio è il mezzo fondamentale attraverso il quale il comportamento del bambino riesce a svilupparsi da uno stadio elementare ad uno più complesso. Mano a mano che il bambino acquisisce la capacità di servirsi del linguaggio per riferirsi a cose non appartenenti alla sfera delle sue esperienze immediate, gli riesce sempre più facile dare una rappresentazione verbale di "ciò che potrebbe essere" e non solo di "ciò che è". Gli studiosi che si occupano del rapporto bambino-adulto sembrano concordi nel sostenere che è la figura della madre che ha un'importanza decisiva per lo sviluppo della personalità del bambino e anche per il suo sviluppo linguistico.

I comportamentisti americani hanno spiegato come tutte le complesse forme di attività espresse dal bambino siano riconducibili a una semplice combinazione di abitudini e che il linguaggio stesso è un aspetto delle abitudini. Buhler (1983) e Chomsky (1978) parlano invece di qualità spirituali innate. Loro considerano tutto ciò come un prodotto meccanico dell'adestramento. Ma la psicologia sovietica ha respinto entrambe le teorie citate perché prive di scientificità, ed ha elaborato una teoria la quale sostiene di studiare l'attività mentale infantile come prodotto dell'esperienza vissuta dal bambino in determinate circostanze sociali. La condizione fondamentale dello sviluppo mentale consiste nell'acquisizione delle esperienze altrui mediante il linguaggio comune. Il linguaggio diventa allora una componente fondamentale del processo evolutivo infantile fin dai primi mesi di vita, proprio perché assoma in sé

l'esperienza di intere generazioni. Un bambino non potrebbe imparare a parlare se non avesse accanto l'adulto che lo stimola a farlo. Trasmettendo al bambino le conoscenze e le esperienze, lo si aiuta nello sviluppo intellettuale, per cui lo sviluppo dei processi mentali è imprescindibilmente legato all'acquisizione del linguaggio.

4. DESCRIZIONE DEL CAMPIONE

4.1. *Tendenze generali di sviluppo delle competenze*

Muovendo da uno degli obiettivi primari della presente indagine, cioé dallo sviluppo della competenza linguistica e della competenza comunicativa in rapporto all'aumento dell'età biologica e allo sviluppo cognitivo, va detto che il campione preso in esame rispetta appieno quest'ipotesi. Dall'indagine risulta che la competenza di un bambino di 10 anni è superiore di quella di uno di 7 o 8, per cui è sembrato giustificato da un punto di vista euristico dividere i 16 bambini del campione in due gruppi, il primo composto dai bambini della prima e della seconda classe, e il secondo da quelli della terza e della quarta classe. Dei sedici bambini del campione, dodici rientrano nella norma dello sviluppo della competenza linguistica e della competenza comunicativa, seguono cioé l'ordine che è stato supposto come logico e naturale. Ci sono però quattro soggetti che non seguono questo ordine, due dei quali rappresentano uno scarto (deviazione) in positivo e altri due uno scarto (deviazione) in negativo.

Dall'indagine risulta che la complessità linguistica cresce con l'aumento dell'età biologica dei bambini. Prendendo quale perno della presente descrizione il concetto di topicalizzazione, che è il processo semantico-sintattico e pragmatico che pone un costituente linguistico x come qualcosa di già dato e conosciuto e lo collega nella processualità testuale con il costituente linguistico y quale informazione nuova, si nota che i bambini di 8 anni non sono ancora capaci di organizzare i testi che producono staccandosi dalla ripetizione dello stesso *topic*. I bambini della seconda classe producono testi relativamente brevi, e tendono a ripetere lo stesso soggetto, che è la grammaticalizzazione del *topic*, in tutti i periodi del testo. La situazione cambia gradualmente, sicché i bambini della terza classe capiscono già la gerarchia dei fatti testuali, e sanno esprimerla in modo appropriato. Un simile salto qualitativo provoca però una stasi dal punto di vista meramente quantitativo, per cui i testi continuano ad essere relativamente brevi e "grezzi". Dato che le innovazioni qualitative sono intervenute nello stadio precedente, nei bambini della quarta classe si verifica un chiaro avanzamento dal punto di vista quantitativo. Dalle analisi risulta però che alcuni fenomeni si sintattici, però transfrastici non si riscontrano ancora produzioni linguistiche dei bambini del campione, il che porta alla conclusione che l'apprendimento della macro-sintassi si protrae anche dopo i 10 anni. Qui preme sottolineare che l'aumento della complessità linguistica, che è legata all'uso dell'ipotassi, alla capacità di gerarchizzazione e di subordinazione dei fatti testuali, e ad altri fenomeni linguistici consimili, rappresenta solo un aspetto dello sviluppo linguistico. L'altro aspetto, non meno importante, è l'aumento dell'economicità del linguaggio. Staccarsi dallo stesso *topic*, ridurre progressivamente le ripetizioni di parole, sintagmi, o frasi intere, superare la barriera dell'ordine fisso delle parole significa diventare sempre più economici: l'aumento della complessità linguistica genera l'aumento dell'economicità, la quale a sua volta rende possibile l' ulteriore aumento della complessità. I bambini della I e della II classe non riescono ad instaurare

un chiaro rapporto tra se stessi e il mondo reale da una parte e la locazione spazio-temporale del mondo testuale dall'altra: tendono a sentirsi parte di tutto quello che narrano o espongono, indifferentemente se l'azione si svolge al presente, passato o futuro, in un ambiente lontano o vicino. I bambini della III e della IV classe, invece, sono pienamente coscienti della dimensione spazio-temporale, sono capaci di mettere se stessi e il mondo testuale in un chiaro rapporto, sono cioé capaci di *interpretare* la realtà.

A parte i due scarti in negativo e i due scarti in positivo, di cui si dirà poi, gli altri dodici bambini del campione non presentano alcun problema nello sviluppo linguistico. Anzi, analizzando il loro linguaggio in varie situazioni sociolinguistiche in cui vengono a trovarsi a scuola, in classe, nei corridoi, con vari interlocutori, si è pervenuti alla conclusione che non c'è differenza sostanziale tra lo sviluppo della loro competenza e quella dei loro coetanei monolingui. Alle stesse conclusioni è giunto anche Famiglietti (1976), indagando lo sviluppo della competenza linguistica e della competenza comunicativa nel caso dei bambini bilingui italo-albanesi rispetto ai loro coetanei monolingui italofoni.

Espresso in termini di fluenza, si può dire che tutti i bambini del campione, anche quelli che rappresentano lo scarto in negativo dalla tendenza generale, possono essere definiti parlanti fluenti, in quanto nessuno di loro si trova al di sotto della soglia che permette la partecipazione alla comunicazione, fermo restando però che alcuni di loro sono e saranno soggetti a una penalizzazione dal punto di vista comunicativo. Ma come già Andreatta (1980) ha dimostrato, fluenza ancora non significa parità, giacché la parità comunicativa (linguistica) dipende da fattori di carattere sociale che regolano i rapporti comunicativi e interattivi all'interno della comunità linguistica di cui si è membri, e non dal grado di sviluppo della competenza. Da questo punto di vista, e vien voglia di dire soltanto da questo, il bilinguismo nella regione istro-quarnerina può essere percepito come un fenomeno negativo, in quanto in una comunità che tende al monolinguismo e in cui il gruppo linguistico minoritario tende al purismo, il bilinguismo sarà sempre "non sapere bene né l'una né l'altra lingua", dove si dà massimo peso al "bene". Dal punto di vista di chi scrive, confortato dall'indagine diretta, il bilinguismo è "sapere sia l'una che l'altra lingua", dove è fondamentale il "sapere". Il bilingue non è menomato perché è bilingue, bensì perché l'ambiente in cui vive ha deciso che non può che essere menomato, che qualcosa gli manca perché ha qualcosa di troppo (il troppo stroppia o storpia).

Sono proprio i bambini del campione che con la loro "normalità", con la loro naturalezza nell'essere bilingui, con il loro vivere sereno di un progetto esistenziale "diverso", dimostrano la precarietà della tesi che li vuole "deprivati" non solo linguisticamente, ma anche intellettualmente ed emotivamente.

4.2. *Alcune considerazioni finali*

Iscrivere i figli in una scuola in lingua italiana è spesso un atto di snobismo, in quanto le scuole in lingua italiana della regione istro-quarnerina sembrano sempre più diventare delle scuole *d'élite*. Ma lo snobismo dei genitori, questa loro scelta irresponsabile, irresponsabile in quanto accanto alle aspettative non contempla gli obblighi, in questo caso lo pagano direttamente i figli che, vedendosi catapultare in un mondo linguistico e culturale a loro estraneo, si vedono abbandonati a se stessi in ogni senso a causa dell'assenza di una coscienza linguistica nei genitori. Per cui la stragrande maggioranza di questi bambini, usciti da scuola l'italiano non lo parlano e non lo sentono più, se non alla TV. Il problema in una certa misura sta anche negli insegnanti, che sono coloro che influenzano più di chiunque altro la qualità del linguaggio infantile.

L'influenza che l'insegnante ha su un bambino è enorme e va sfruttata a dovere. Lascia perciò perplessi il fatto che gli insegnanti si propongono come modello linguistico in istroveneto non appena si fuoriesce dall'ambito delle ore di lezione, in quanto può portare a delle confusioni tra i bambini, i quali non riescono a capire qual'è la lingua "più importante". Ed è forse questa la causa che porta i bambini della I e della II classe, che comunicano in italiano tra loro, a passare gradualmente al dialetto, tanto che anche in classe durante le ore di lezione, se si rivolgono l'uno all'altro, lo fanno in istroveneto, incuranti della presenza dell'insegnante, rivolgendosi in dialetto ai loro pari come lo fa l'insegnante con i suoi, incurante della presenza dei ragazzi. Dicendo ciò non si vuole sminuire l'importanza del dialetto e togliergli il suo valore affettivo, ma non per questo si può dimenticare il significato della scuola in lingua italiana quale istituzione di primaria importanza nella vita, nella crescita del gruppo nazionale italiano, così come non si può dimenticare il valore sociale dell'uso dell'italiano quale lingua ufficiale del gruppo nazionale e quale lingua di cultura.

5. CONCLUSIONE

L'istroveneto è la L_1 degli appartenenti al gruppo nazionale italiano e degli italofoni istro-quarnerini, la loro lingua d'uso familiare, del privato, degli affetti, quindi dell'informale e del non pubblico. Non è mai stata la lingua di cultura del gruppo nazionale italiano, non ci sono mai state scuole dove si insegnasse in istroveneto, così come non ci sono *mass media* in cui la lingua usata sia l'istroveneto, sicché l'istroveneto non è la lingua che permette la crescita culturale e la mobilità sociale. Il fatto che i bambini di famiglie slavofone, iscrivendosi alla scuola in lingua italiana, imparino anche il dialetto istroveneto non può che essere positivo, ma dovrebbero anche imparare dove, quando e con chi possono, o devono, usarlo. In ciò il caso del bilinguismo dialettale istro-quarnerino non segue le tendenze presenti nella comunità linguistica italiana, e il dialetto finisce a coprire più domini d'uso rispetto all'italiano ed entra anche nei domini per così dire istituzionali, il che ha conseguenze interessanti in quanto alla funzione sociale che i due codici dovrebbero avere e alla loro reale funzione sociale.

Le ragioni per cui i bambini terminano la scuola elementare con una competenza linguistica che può essere anche buona, ma con una competenza comunicativa decisamente scarsa vanno ricercate anche in questo rapporto tra l'istroveneto e l'italiano all'interno della comunità linguistica in cui questi bambini vivono. I bambini apprendono l'italiano a scuola, dai libri e dalla TV, ma al di fuori di questi ambiti d'uso (attivo o passivo) molto limitati, non trovando nessuna situazione disponibile ad accettarli quali italofoni, loro passano alla slavofonia perché non sono in grado di crearsi da soli le situazioni in cui usare l'italiano.

Se la parità tra le lingue è stata sancita dalla Costituzione, sembra ovvio che tale parità debba essere sostenuta in primo luogo dai diretti interessati, che sono gli unici che possono gestire la loro lingua affinché ottenga la parità fattuale con la lingua della maggioranza, una maggioranza che andrebbe comunque coinvolta nei problemi "della controparte".

Il problema che sorge spontaneo è quello dello sviluppo del linguaggio nei bambini che vivono una tale situazione. Delimitando il problema alle funzioni del linguaggio, si può dire che le funzioni strumentali, e regolative, che corrispondono al concetto dell'uso comunicativo del linguaggio di Habermas (1989), vengono realizzate in entrambe le lingue. Le funzioni personale, euristica, immaginativa e rappresentativa, quelle legate alla realizzazione dei rapporti affettivi e cognitivi e che corrispondono al

concetto dell'uso cognitivo del linguaggio di Habermas (1989), sembra invece che non si realizzino mai del tutto in entrambe le lingue. I bambini realizzano tutte le funzioni in quella che è la loro L_1, mentre per quanto riguarda la L_2, realizzano solo le funzioni comunicative. A questo punto la domanda d'obbligo è se si tratta veramente di bilinguismo nel caso dei bambini del campione, o, più in generale, quando un bambino diventa veramente bilingue. La risposta più logica sarebbe che il bambino diventa bilingue quando realizza tutte le funzioni del linguaggio in entrambe le lingue, ma altrettanto logico sembra il fatto che la realizzazione completa delle funzioni in entrambe le lingue è legata a dei presupposti ambientali che per ora non ci sono. Ed è proprio la mancanza di presupposti ambientali che allo stato attuale fa si che il bilinguismo dei bambini slavofoni, finita la scuola elementare, si sviluppi tendenzialmente (se di sviluppo si può parlare) verso il monolinguismo slavofono.

BIBLIOGRAFIA:

Berruto 1974 - G. Berruto, *La sociolinguistica*, Zanichelli, Bologna, 1974.

Bruner 1978 - J. Bruner, *Sviluppo del linguaggio e interazione sociale*, Il Mulino, Bologna, 1978.

Bühler 1983 - K. Bühler, *Teoria del linguaggio. La funzione rappresentativa del linguaggio*, Armando Armando, Roma. 1983.

Chomsky N. 1978 - N. Chomsky, *Gramatika i um*,Nolit, Beograd, 1978.

Famiglietti 1976 - M. Famiglietti, *Sociopsicologia dell'educazione e lingua*, Bulzoni, Roma, 1976.

Filipi 1989 - G. Filipi, "Situazione linguistica istro-quarnerina", *Ricerche sociali*, Centro di ricerche storiche, Rovigno, n. 1 (1989), p. 73-83.

Giglioli 1973 - P. Giglioli, *Linguaggio e società*, Il Mulino, Bologna, 1973.

Habermas 1989 - J. Habermas, *Teoria dell'agire comunicativo*, Il Mulino, Bologna, 1989.

Halliday 1987 - M. Halliday, *Il linguaggio come semiotica sociale*, Zanichelli, Bologna, 1987.

Hymes 1980 - D. Hymes, *Etnografija komunikacije*, BIGZ, Beograd, 1980.

Klein 1977 - G. Klein, *La sociolinguistica*, La Nuova Italia, Firenze, 1977.

Luria-Yudovich 1982 - A. R. Luria, F. Yudovich, *Linguaggio e sviluppo dei processi mentali nel bambino*, Giunti Barbera, Firenze, 1982.

Milani Kruljac-Orbanić 1989 - N. Milani Kruljac. S. Orbanić, "Sviluppo della competenza comunicativa nei bambini degli asili in lingua italiana", *SOL*, 8, 1989.

Piaget 1983 - J. Piaget, *Poreklo saznanja*, Nolit, Beograd, 1983.

Taeschner 1976 - T. Taeschner, "Come definire la lingua dominante in un soggetto bilingue dalla nascita", *RILA*, 2-3, VIII, 1976.

COMPETENZA BILINGUE AUTONOMA TRA LA LOGICA DELLA TEORIA E LA LOGICA DEI FATTI

Srđa Orbanić
Facoltà di Pedagogia - Pola

CDU 801:316.001

Riassunto
Nel saggio si prende in esame il fenomeno bilingue come problema teorico-descrittivo nello studio del linguaggio, soffermando l'attenzione sulla palese incongruenza tra i paradigmi teorici e l'evidenza empirica, e si propone l'alternativa dello studio del fenomeno bilingue come di un fenomeno autonomo.

In un nostro precedente lavoro (Milani Kruljac-Orbanić 1989) abbiamo sottolineato la necessità dello studio della competenza linguistica e comunicativa dei parlanti bilingui *iuxta propria principia*, cioé dello studio della competenza dei parlanti bilingui non in rapporto alla competenza dei parlanti monolingui bensì in rapporto ai postulati generali che siano validi in entrambi i casi. Nel presente lavoro cercheremo di presentare alcuni dei problemi, a nostro avviso quelli più importanti, che un tale studio, da noi definito come teoria della competenza bilingue autonoma, dovrebbe risolvere. Per questa ragione il lavoro non rientra nel campo della metodologia linguistica o psicosocioliguistica bensì nel campo teorico, sempre tenendo conto che la formulazione teorica della competenza bilingue non può esaurire *in toto* il senso di ciò che la bilingualità è per i membri di una data comunità di comunicazione. Vale a dire che la teoria della bilingualità, ovvero della competenza bilingue, deve muovere da ciò che i parlanti di una comunità di comunicazione conoscono come "lingualità normale" a livello preteorico, in quanto, se il concetto della normalità si riferisce all'universalità linguistica, esso non può venir usato in relazione a diverse forme della lingualità umana. Ogni comunità ha la propria configurazione linguistica, con i rispettivi modelli di comportamento linguistico specializzati, le proprie matrici comunicative e interattive (Hymes 1980). La relatività empirica di queste configurazioni e la loro diversità illimitata dimostrano che esse sono maggiormente frutto delle formazioni socioculturali dell'uomo che non dell'iscrizione nel cervello umano di una grammatica universale innata, e al contempo fanno dubitare che la questione si possa ridurre, come gli assertori dell'universalità vorrebbero, all'opposizione tra la sfera dell'universale solipsistico e un residuo socioculturale superfetatorio ed epifenomenico (Caillé 1988). Va aggiunto che la generale intolleranza verso le "anomalie" linguistiche non solo riflette la struttura linguistico-comunicativa piuttosto rigida della vita sociale nelle varie comunità di comunicazione, ma aiuta anche a sostenerla. Perciò il chiarimento del concetto di norma diventa uno dei punti cruciali per la formulazione teorica della competenza bilingue, della bilingualità e del bilinguismo. La prima considerazione della norma, alla quale ci si riferiva sopra, è quella secondo cui la norma è un insieme di considerazioni umane e non ha senso al di fuori del mondo storico e sociale dell'uomo, essendo di pura competenza di questo, per cui è di carattere formale-convenzionale e implica l'anomalia come eventualità supposta all'interno del quadro di

riferimento. Per una teoria della competenza bilingue, sebbene essa non possa prescindere da tale considerazione, che precede il riconoscimento della costituzione logico-linguistica dell'uomo e della naturalità globale che lo caratterizza, in quanto questa si porta dietro un bagaglio di forte inerzia, è tuttavia ben più produttiva la seconda considerazione secondo cui la norma è il fascio dei parametri che costituiscono le caratteristiche categoriali della specie umana, ed è perciò obiettiva e non opinabile, per cui la deviazione dalla norma si elimina da sé per inefficienza (Prodi 1989). La radicalizzazione del concetto di basi materiali della significazione, che è intrinseca nella seconda considerazione, si contrappone al concetto di discontinuità nella storia naturale e alla conseguente opposizione tra lo *hardware* naturale e il *software* culturale della specie uomo, e mira a una rivoluzione concettuale in modo che tale cambiamento di prospettiva comporti il superamento di quell'estetismo teorico su cui si regge *l'establishment* della ricerca antropologico-linguistica.

Sembra perciò legittimo aspettarsi da una teoria della competenza bilingue autonoma che pretende di essere scientifica che tenti di dare risposte a tre questioni centrali.

La prima, di ordine generalmente linguistico, è quella di sapere se tale teoria scopre all'opera nel linguaggio dei meccanismi universali del pensiero umano e/o (perché l'uno non implica necessariamente l'altro) degli universali linguistici. Quando si afferma, come fino ad ora si è fatto, che i due oggetti di studio (la competenza monolingue e la competenza bilingue) sono omogenei, si deve definire almeno la natura di uno dei due, o la natura comune ad entrambi. Sono queste le due tendenze in atto nello studio del fenomeno bilingue. La prima, che definisce la natura della monolingualità, interpreta la bilingualità richiamandosi alla tesi sulla continuità, secondo la quale la monolingualità e la bilingualità sono i due poli, le due estremità quantitativamente delimitabili dello stesso fenomeno, in modo che con la divisione del *continuum* quantitativo in intervalli sempre più ristretti sia possibile definire in termini quantitativi tutti gli stati intermedi empiricamente conosciuti. La prospettiva omologatrice, nel senso peggiorativo del termine, che sta alla base di questa tendenza comporta quindi una definizione della competenza come entità divisibile in varie quantità e che perciò si può misurare. Da qui le versioni deboli, medie, o forti della definizione del fenomeno bilingue, alle quali è comune la completa disattenzione per le eventuali diverse qualità di stati intermedi empiricamente conosciuti assolutamente identici dal punto di vista quantitativo.

La seconda tendenza, che definisce la natura comune della monolingualità e della bilingualità, interpreta la bilingualità richiamandosi alla tesi sulle caratteristiche, secondo la quale la monolingualità e la bilingualità rientrano entro i termini universali di una teoria linguistica generale, per cui già lo studio in profondità di una lingua, ovvero della monolingualità, avvicina alla grammatica universale, che in ultima istanza dimostra come non abbia senso parlare di descrizione di una lingua in base alla sola sua struttura e di conseguenza neanche di descrizione della bilingualità quale condizione di fatto particolare (Bach-Harms 1978). Va sottolineato il fatto che anche questa seconda tendenza considera la monolingualità come "normale" in quanto l'oggetto di studio è la competenza del parlante nativo ideale, parlante nativo di una (e solo una) lingua.

Entrambe le tendenze sono viziate dall'opinabilità della norma che esplicitamente o implicitamente stabiliscono in quanto non propongono alcun criterio che non sia semplicemente frutto dell'universalismo astratto delle categorie impiegate in base al

quale sarebbe possibile riconoscere se e quale dei due fenomeni è normale o patologico, spiegare i loro eventuali diversi meccanismi di funzionamento e pervenire alla conoscenza fino a che limite tali meccanismi possano oscillare senza che si verifichi l'eliminazione da sé per inefficienza, la quale non ha niente a che vedere con il concetto della *struggle for life* darwiniana bensì con la vita quale polarità in senso puramente biologico, il che implica un instauramento di valori, quindi un' attività normativa in sé (Canguilhem 1987).

L'affermazione dell'identità tra la monolingualità e la bilingualità, che è insita nelle due tendenze, contemplando esse entrambe, la prima implicitamente e la seconda esplicitamente, gli universali linguistici, i quali proprio in quanto universali sono trans- o pansistemici, e dalla quale consegue che l'acquisizione o l'apprendimento di una seconda lingua rappresenterebbe soltanto una variante, forse un pò più complessa, di ciò che è universalmente valido per tutte le lingue e a prescindere dal numero delle lingue acquisite o apprese, viene fatta a vantaggio della conoscenza teorica di ciò che è "normale", cioè della monolingualità, o a vantaggio della correzione del "patologico", ossia della bilingualità. Il dilagare delle discipline linguistiche "terapeutiche" quali la contrastivistica o la glottodidattica ad altre discipline collaterali quali la psico- e la sociolinguistica, sono non soltanto segni tangibili della centralità della monolingualità negli interessi dei linguisti cosiddetti "puri", anche quando, come nel caso delle teorie di derivazione chomskiana, il nodo organico attorno al quale si organizza tutto l'apparato concettuale non è il sistema virtuale di regole (la lingua senza coloro che la parlano), bensì il parlante, ma anche delle interdizioni pronunziate contro gli interrogativi antropologici e sociologici nell'intento di trovare la conferma di una antropologia (linguistica) *a priori* (Caillé 1988).

La condizione "patologica", anche in versione radicale, non si differenzia quindi affatto da quella "normale", poiché in relazione ad essa significa sotto tutti gli aspetti soltanto un semplice ampliamento dei limiti della variazione, la quale è importante per qualsiasi caso concreto empirico sia "normale" che "patologico", senza che con ciò possa causare fenomeni veramente nuovi e diversi che entro certi limiti non abbiano delle analogie sostanziali con la lingualità "normale" (Canguilhem 1987).

Ora, il nostro non è un tentativo di invalidazione e negazione, bensì un tentativo di comprendere in modo più preciso la portata di tali assunti e la loro applicabilità nello studio del fenomeno bilingue. Tutti questi assunti sono espressione della medesima sindrome, che si manifesta nella diffusissima credenza secondo cui tutti i tratti universali delle lingue naturali non deriverebbero tanto dalla natura dell'uomo, ossia dalle basi materiali e biologiche della significazione, che è la caratteristica categoriale e la differenza qualitativa dell'uomo quale specie animale, quanto dall'infrastruttura razionale del linguaggio umano, del conoscere e dell'agire, ossia della cultura stessa. Di modo che le stesse due tendenze, che criticavano il vecchio, ottocentesco, evoluzionismo culturale (etnocentrico), di fatto lo riproducono sottilmente proprio mentre credono di averlo abolito (Caillé 1988).

Per quanto attiene questa prima questione, la bilingualità si dovrebbe differenziare dalla monolingualità come una particolarità dall'altra non solo per la presenza o l'assenza di un principio che fa coincidere l'acquisizione del linguaggio con l'apprendimento di due lingue (bilingualità precoce simultanea), ma anche per la riformazione e la riorganizzazione dell'insieme organico di procedimenti, strategie, capacità operative, che è la competenza, nel caso in cui l'apprendimento di due lingue non coincide con l'acquisizione del linguaggio (bilingualità successiva).

La seconda questione, di ordine più propriamente psicolinguistico, è quella di sapere in che modo tali universali eventuali si manifestano in regole specifiche nelle varie lingue (competenza del parlante nativo), e in che modo i parlanti attualizzano questi sistemi di regole specifiche (competenza nell'esecuzione).

La competenza viene definita come l'insieme delle capacità che, per il fatto che conosce una lingua, rende possibile al parlante di creare e riconoscere tutte le frasi dall'inventario illimitato delle frasi grammaticalmente corrette, di interpretare anche quelle che nonostante non siano grammaticalmente corrette sono accettabili, di risolvere attraverso il linguaggio determinate classi di problemi cognitivo-intellettuali e pratico-morali (Chomsky 1977, Piaget 1979).

Il problema fondamentale in merito è rappresentato dal fatto che tali capacità non coincidono con le possibilità realizzabili nell'esecuzione in quanto esistono delle restrizioni inerenti la memoria, il contesto, ed altri fattori ancora, che in primo luogo riducono l'illimitatezza teorica della competenza a un numero chiuso di possibilità realizzabili nell'esecuzione e che in secondo luogo prevedono delle possibilità realizzabili nell'esecuzione non "previste" dalla competenza. Di conseguenza, la concezione ortodossa della funzione epistemologica della distinzione tra la competenza e l'esecuzione e delle distinzioni affini, affermando l'esitenza di una capacità linguistica universale mentalmente determinata, nega, ripristinando il paradigma cartesiano, le basi materiali della significazione, quindi del linguaggio, le quali rappresentano una struttura ancor più profonda della struttura profonda e della grammatica universale, da una parte, e dall'altra sottovaluta, se non dimentica del tutto, l'importanza della cultura quale influsso selettivo d'importanza fondamentale nell'evoluzione dell'uomo (Bronowski 1981).

Non meno problematica si presenta tale concezione anche dal punto di vista ontogenetico in quanto non permetterebbe di fissare una gerarchia di livelli di apprendimento o "stadi", dove ciascun livello è definito come relativo equilibrio di operazioni che diventano sempre più complesse, astratte, generali e reversibili (Richelle 1973). Affermando che l'acquisizione del linguaggio avviene con l'attivazione di un organo mentale, del LAD (*language acquisition device*) tale concezione, oltre che non essere in grado di spiegare nei termini delle proprie categorie l'esistenza empiricamente verificata di un termine *post quam non* per l'attivazione del LAD nell'ontogenesi linguistica, dove la mancata attivazione può dipendere sia da fattori organici che da fattori ambientali (e ciò è un ulteriore problema irrisolvibile), non riesce a spiegare non solo la gradualità dell'apprendimento della lingua (o delle lingue) nell'ontogenesi linguistica, ma la gradualità della stessa ontogenesi linguistica, la quale collega la capacità linguistica dell'uomo con la comunicazione animale.

I problemi per lo studio psicolinguistico della competenza derivano dal fatto che finora si è insistito sugli effetti apparenti e sulle manifestazioni sintomatiche invece che sulle cause reali e meccanismi funzionali dell'acquisizione del linguaggio e dell'apprendimento della lingua, per cui la seconda questione, una volta affermata l'universalità della forma (competenza) e la storicità dei contenuti (esecuzione nel *corpus*), non si potrebbe neanche porre nei termini posti sopra. Con il risultato che tale studio, sempre nel contesto della distinzione tra l'acquisizione e l'apprendimento, non ha fornito risposte del tutto plausibili sullo sviluppo delle singole capacità (anche proto-linguistiche) che costituiscono la competenza, tra le quali, per una teoria della competenza bilingue, le più importanti sembrano essere le seguenti:

a) la capacità di dividere e distinguere nella produzione e nella forza illocutiva (l'informazione dall'istruzione);

b) la capacità di interiorizzare linguisticamente l'azione, la motoricità, e di assumere un atteggiamento simprassico non inibitorio della condotta motrice (la rappresentazione simbolica non ancora regolativa);

c) la capacità di ricostituire linguisticamente il mondo in una situazione discorsiva, che ancor sempre può essere non comunicativa, in quanto l'interlocutore altro è assente, e quindi di assumere un atteggiamento performativo nel senso generativo (la rappresentazione simbolica regolativa);

d) la capacità di discriminare linguisticamente il *continuum* temporale, di staccarsi dal presente immediato, di costituire linguisticamente strategie ipotetiche di economicità degli atti motori e quindi di assumere un atteggiamento progettuale (la rappresentazione simbolica regolativa e anticipatrice).

Lo studio psicolinguistico della competenza bilingue nell'ambito della teoria della competenza bilingue autonoma deve porre al centro dei propri interessi la differenziazione finora alquanto approssimativa tra l'acquisizione del linguaggio e l'apprendimento della lingua (o delle lingue), i quali due concetti sono subordinati al concetto dell'ontogenesi linguistica, sicché l'ontogenesi linguistica consisterebbe nell'acquisizione del linguaggio che si realizza attraverso l'apprendimento di una o più lingue in relazione alla causa, sempre di carattere ambientale, che è costitutiva non solo della stessa ontogenesi linguistica, ma anche della storia della conoscenza organizzata nella puntualità del presente (Prodi 1989, Berger-Luckmann 1988). Le tendenze esistenti nello studio psicolinguistico della bilingualità (specialmente di quella precoce simultanea), fondate sul postulato della riduzione della qualità alla quantità, sono valide soltanto finché il fenomeno bilingue viene ridotto a qualche suo effetto o manifestazione sintomatica (e facendo ciò si accantona il suo contesto ambientale), ma una volta che l'interesse si concentra sulle cause ambientali che lo provocano e sui suoi meccanismi funzionali, si deve ammettere che non esiste una soglia quantitativa che possa essere puntualizzata con metodi di misurazione oggettivi in quanto non è possibile operare un contrasto quantitativo sulla base degli effetti diversi della causa qualitativamente variabile (Canguilhem 1987). Allo stesso modo la presenza o l'assenza di determinate manifestazioni sintomatiche particolari non dicono nulla sui suoi meccanismi funzionali, giacché la loro presenza (nei bilingui) non necessariamente è l'equivalente delle perturbazioni funzionali, così come la loro assenza (nei monolingui) ancor sempre non esclude la devianza dei meccanismi funzionali. Ne consegue che le cause ambientali e i meccanismi funzionali operanti nell'ontogenesi, i quali sono nel dominio dell'acquisizione, sono indipendenti dagli effetti apparenti e dalle manifestazioni sintomatiche che producono, i quali invece sono nel dominio dell'apprendimento, per cui la plasticità, l'adattabilità funzionale nell'ontogenesi linguistica, che è legata alla norma, non implica la completa e momentanea malleabilità, ne la malleabilità puramente individuale (Canguilhem 1987). Il parlante bilingue perciò fuoriesce dalla cornice non tanto in rapporto all'acquisizione, quanto in rapporto all'apprendimento, e perciò non è tanto deviante quanto diverso.

La terza questione, di ordine più propriamente sociolinguistico, è quella di fornire elementi di risposta sul rapporto che intercorre tra l'ontogenesi linguistica e la comunità linguistica.

Cosa la bilingualità e la monolingualità in realtà significhino per i parlanti, con ciò la sociolinguistica non si rompe la testa. Essa si occupa scientificamente della molteplicità dei fenomeni linguistici e comunicativi all'interno di una comunità di comunicazione a prescindere dal fatto se la comunità sia monolingue o bilingue, in quanto, quand'anche volesse occuparsi di questo problema di fondo, che cosa sia la

bilingualità dipenderebbe pur sempre in misura minore dalla sentenza dei sociolinguisti e in misura maggiore dalla sentenza dei parlanti e dalle visioni dominanti nell'ambiente culturale (Olivetti Belardinelli 1986). Però, non occuparsi delle sentenze dei parlanti e delle visioni dominanti nell'ambiente culturale non significa non subirne l'influenza. Sicché la stessa disciplina collaterale a cui la linguistica "pura" ha demandato lo studio del fenomeno bilingue ripropone sul piano generale metodologico l'identità tra la base materiale della significazione e l'infrastruttura logico-discorsiva, culturale, a cui corrisponde epistemologicamente l'identità tra la produzione e l'interazione linguistica, e che di quel fenomeno non permetteva la formulazione teorica nell'ambito di una teoria generale del linguaggio (Lorenzer 1983). Non sorprende perciò il fatto che anche la sociolinguistica si presenta come una raccolta canonica non di giudizi sulla realtà, bensì di giudizi evolutivi su costanti nel senso descrittivo e nel senso normativo, in cui i valori desiderabili sono:

- *l'economicità della produzione linguistica* (il monolinguismo è più economico del bilinguismo poiché implica una minore spesa energetica ed economica della comunità e di conseguenza facilita la comunicazione sociale);

- *l'economia pianificata del simbolico* (la pianificazione del simbolico permette la chiusura dell'universo simbolico e l'instaurazione del rapporto di univocità tra il campo sociale e lo spazio culturale, o, in altre parole, del monolinguismo quale modello ideal-tipico del comportamento linguistico);

- *la capacità di mantenere le interruzioni di densità della comunicazione a livelli più alti possibili* (l'interruzione di densità della comunicazione rende possibile l'istituzionalizzazione di reti e campi comunicativi mediante i quali si attua la marginalizzazione delle lingue "altre" all'interno della comunità e l'autoconservazione delle istituzioni e della comunità così come essa è);

- *la capacità dell'azione strategica* (i parlanti agiscono gli uni sugli altri con la minaccia di sanzioni o la prospettiva di gratificazioni per imporre il desiderato comportamento linguistico, dove l'entità delle sanzioni che si potrebbero subire e delle gratificazioni che è lecito aspettarsi dipendono dallo *status* sociale dei parlanti e dai ruoli che svolgono nella comunità);

- *la resistenza ai fattori contestuali e ambientali di disturbo* (la dominanza del tacito accordo, istituzionalizzato nella struttura tradizionale, data, della comunicazione sociale, sul negoziato orientato verso l'intesa quale prerequisito per l'instituzionalizzazione della struttura della comunicazione sociale, sia in virtù dell'effetto illocutivo di collegamento che è proprio di una proposta linguistica sia in virtù del carattere vincolante per i partecipanti al gioco d'azione linguistico);

- *l'assenza dell'instabilità* (siccome si vuole la stabilità garantita dalla stratificazione funzionale delle varietà o dei codici, che corrisponde alla gerarchizzazione sociale, qualsiasi configurazione dei domini d'uso delle varietà e dei codici che non sia quella AUT-AUT, diglossica, vale a dire anche una configurazione bilingue ET-ET, rappresenterebbe fattore di instabilità della comunità);

- *lo stato in cui il parlante è il minor tempo possibile senza quel piacevole sentimento di appartenenza* (si può essere membri di una comunità anche se il sentimento di appartenenza ad essa non c'è, e nel caso dei parlanti alloglotti questo sentimento si crea con l'apprendimento della lingua dominante, per cui si bilinguismo, ma soltanto etnico).

Poiché in una simile prospettiva ciò che nella comunità è desiderabile è palese, essere bilingue può veramente significare essere nocivo per la comunità e quindi indesiderato e socialmente di minor valore, il che dà alla concezione del carattere "patologico" della bilingualità un senso alquanto resistente anche dal punto di vista

sociolinguistico. Da qui la sostanziale differenza nello studio sociolinguistico della competenza monolingue e di quella bilingue. Mentre nella descrizione della competenza monolingue il punto centrale è rappresentato dal concetto di conoscenza privilegiata del parlante, nella descrizione della competenza bilingue il punto centrale è rappresentato dal concetto di reazione catastrofica. Vale a dire che muovendo dal presupposto che il parlante tra tutte le azioni delle quali è capace sceglie e usa soltanto alcune in modo da rispondere al meglio alle richieste dell'ambiente (conoscenza privilegiata), i fenomeni "patologici" nella competenza del parlante bilingue indicherebbero che a causa dei cambiamenti (che generalmente vengono visti come perturbazioni) nella competenza sono cambiate quelle relazioni tra il parlante e l'ambiente che rispettano la norma, sicché molte cose che funzionavano bene nel parlante monolingue in quello biligue non funzionano più bene, e il bilingue perciò instaurerebbe nuove norme comunicative, caratterizzate dall'abbassamento di livello della propria attività comunicativa, che è collegata con il suo, più ristretto, ambiente (Moscovici 1981).

Per quanto profondamente possano essere stati conformati la nostra coscienza e il nostro comportamento linguistici, dobbiamo riconoscere che sia in prospettiva diacronica che in prospettiva sincronica ogni comunità di comunicazione funziona sulla base di propri codici linguistici e universi simbolici. Sembra perciò corretto sostenere che un parlante, membro di una data comunità della quale conosce il codice linguistico (o i codici linguistici, o almeno uno dei codici linguistici) e l'universo simbolico (o gli universi simbolici, o almeno uno degli universi simbolici), anche se conosce e usa codici e universi simbolici percepiti come "altri" dalla maggioranza dei membri della comunità, non abbia un comportamento linguistico deviante o patologico. Ma una tale asserzione non può essere giustificata sulla base della distinzione tra la conoscenza privilegiata e la reazione catastrofica, perché ciò equivale a supporre che l'unico codice linguistico, universo simbolico e comportamento linguistico genuini e normali siano rappresentati da quelli dominanti nella comunità di comunicazione studiata.

Ne consegue la necessità di uno slittamento concettuale, la cui possibile realizzazione, concordemente con Habermas (1989), la individuiamo nel tentativo di soluzione di tre problemi fondamentali nel rapporto tra l'ontogenesi linguistica e la comunità di comunicazione, i quali di conseguenza dovrebbero rappresentare l'oggetto dello studio sociolinguistico nell'ambito della teoria della competenza bilingue autonoma:

a) la riproduzione culturale e l'attualizzazione delle tradizioni mediante l'ontogenesi linguistica, la quale stabilisce fra il linguaggio e il mondo sociale una dipendenza reciproca che non sussiste invece per quel che riguarda il rapporto fra linguaggio e mondo oggettivo;

b) l'integrazione sociale e la coordinazione dei comportamenti linguistici di differenti partecipanti all'interazione sociale, nella misura in cui i partecipanti capiscono perché altri partecipanti si sentono autorizzati ad attualizzare modelli di comportamento linguistico "diversi", a riconoscere la loro validità normativa, e a definire discorsivamente come sapere comune criteri interni di adattamento al proprio ambiente mutevole da parte di un modello che si autoconserva, i quali criteri, di conseguenza, sono considerati vincolanti per tutti i partecipanti all'interazione:

c) la socializzazione linguistica e la rispettiva interpretazione simbolica in comune come padroneggiamento di situazioni e produzione di consenso nel processo circolare nel quale il parlante è al contemo l'iniziatore che padroneggia situazioni e il prodotto di tradizioni in cui si trova, di gruppi linguistici ai quali appartiene e di processi di

socializzazione linguistica nei quali cresce, che gli offrono una scorta di invarianti linguistiche e culturali da cui attinge modelli interpretativi per svolgere i suoi sforzi interpretativi nel contesto intuitivamente precompreso del comportamento linguistico, con il quale non solo si riferisce a qualche cosa nel mondo oggettivo, ma produce o rinnova relazioni interpersonali nelle quali si riferisce a qualcosa nel mondo sociale delle interazioni, o a qualcosa nel mondo soggettivo che gli è privilegiatamente accessibile, per cui la socializzazione linguistica e l'interpretazione simbolica in comune poggiano su un sapere proposizionale intersoggettivamente condiviso, su un accordo normativo e sulla reciproca fiducia tra i parlanti.

Sebbene l'ontogenesi linguistica del parlante bilingue possa avere esiti che sono identici agli esiti dell'ontogenesi linguistica del parlante monolingue in quanto all'acquisizione, ciò non significa che nell'ambiente socioculturale a loro comune, se lo si concepisce come totalità delle cause reali, essa non comporti una nuova forma di comportamento del parlante nei confronti dell'ambiente stesso (Canguilhem 1987). L'ambiente offre al parlante soltanto la possibilità di sfruttamento tecnico delle reti e dei campi comunicativi, e dell'azione comunicativa collettiva. È decisiva invece la scelta. Quando in un determinato ambiente sono possibili più norme collettive, sostanzialmente si realizza quella che viene accettata come propria e/o appropriata e che soltanto per la sua lunga tradizione sembra naturale. Per questa ragione essere bilingue per il parlante significa veramente vivere una vita, un progetto esistenziale diverso, quasi nel senso biologico del termine, in quanto il bilinguismo è comportamento che anche quando non ci sono le pressioni verso la conformità richiede maggiori spese di energie.

BIBLIOGRAFIA

Bach - Harms 1978 - E. Bach, R. T. Harms, *Gli universali nella teoria linguistica*, Torino, Boringhieri, 1978 /ed. or. *Universals in Linguistic Theory*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1968/.

Berger-Luckmann 1988 - P. L. Berger, Th. Luckmann, *Družbena konstrukcija realnosti*, Ljubljana, Cankarjeva založba, 1988, /ed. or. *The Social Construction of Reality*, New York, 1966/

Bronowski 1981 - J. Bronowski, *Porijeklo znanja i imaginacije*, Zagreb, Stvarnost, 1981, /ed. or. *The Origins of Knowledge and Imagination*, New Haven and London, Yale University Press, 1978/.

Caillé 1988 - A. Caillé, *Mitologia delle scienze sociali*, Torino, Boringhieri, 1988, /ed. or. *Splendeurs et misères des sciences sociales, Esquisse d'une mythologie*, Geneve, Librairie Droz, 1986/.

Canguilhem 1987 - G. Canguilhem, *Normalno in patološko*, Ljubljana, SKUC- Filozofska fakulteta, 1987, /ed. or. *Le normal et le pathologique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1966/.

Chomsky 1977 - N. Chomsky, "O spoznajnom kapacitetu", in M. Suško (curatore), *Gramatika : semantika : znanje*, Sarajevo, Svjetlost, 1977 /ed. or. *Reflections on Language*, New York, Pantheon Books, 1975/.

Habermas 1989 - J. Habermas, *Teoria dell'agire comunicativo*, Bologna, il Mulino, 1989, /ed. or. *Theorie des Kommunikativen Handelns*, Frankfurt, a. M. Suhrkamp, 1981/.

Hymes 1980 - D. Hymes, *Etnografija komunikacije*, Beograd, Beogradski izdavačko-grafički zavod, 1980, /ed. or. *Foundations in Sociolinguistics. An Etnographic Approach*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1974/.

Lorenzer 1983 - A. Lorenzer, "Simbol, interakcija, praksa", *Problemi - Razprave*, 3, 1983, /ed. or. "Symbol, Interaktion, Praxis", in A. Lorenzer, H. Dahmer (hers.), *Psychoanalyse als Sozialwissenschaft*, Frankfurt a. M., Suhrkamp, 1971/.

Milani Kruljac - Orbanić 1989 - N. Milani Kruljac, S. Orbanić, "Jezični i kulturni metasistem (početna razmišljanja)", in *Uporabno jezikoslovje*, V kongres Zveze društev za uporabno jezikoslovje Jugoslavije, Ljubljana, 1989.

Moscovici 1981 - S. Moscovici, *Psicologia delle minoranze attive*, Torino, Boringhieri, 1981, /ed. or *Social Influence and Social Change*, London, Academic Press, 1976/.

Olivetti Belardinelli 1986 - M. Olivetti Belardinelli, *La costruzione della realtà*, (terza edizione ampliata), Torino, Boringhieri, 1986.

Piaget 1979 - J. Piaget, *Epistemologija nauka o čoveku*, Beograd, Nolit, 1979, /ed. or. *Epistémologie des sciences de l'homme*, Paris, Gallimard, 1972/.

Prodi 1989 - G. Prodi, *L'individuo e la sua firma*, Bologna, il Mulino, 1989.

Richelle 1973 - M. Richelle, *Introduzione allo studio della genesi del linguaggio*, Firenze, Giunti Barbera, 1973, /ed. or. *L'acquisition du langage*, Bruxelles, Charles Dessart, 1971/.

"CON CHI E QUANDO PARLO ITALIANO? RISPONDONO GLI ALUNNI DELLE SCUOLE ELEMENTARI DELL'ISTRIA E DI FIUME"

Luciano Monica
Pirano

CDU 801:316:373.3/.4=50(497.12/.13Istria)

Riassunto
La crescita "artificiosa" delle iscrizioni scolastiche nelle scuole di lingua italiana è ancor sempre oggetto di vivo dibattito nell'ambito degli operatori scolastici del gruppo etnico italiano.
Questo breve saggio vuole presentare l'entità del fenomeno e cercare di dare alcune spiegazioni allo stesso. Si crede così di contribuire a individuare prima per risolvere poi i tanti problemi che interessano questa scuola minoritaria.

Ormai da più tempo, si potrebbe dire da quando si è andata delineando una crescita nelle iscrizioni iniziata nell'83 e ancora in corso, stiamo osservando con preoccupazione delle presenze diverse, per quanto riguarda lingua e appartenenza nazionale, nella composizione della popolazione scolastica delle scuole di lingua italiana. Dicevo con preoccupazione non perché, anche per allontanare subito qualsiasi tipo di speculazione (almeno per quanto mi riguarda), ci si allarma di fronte ad una rottura di equilibri già da tempo compromessi (o meglio rifondati!) ma specialmente direi per l'esplosione tutto sommato, improvvisa del fenomeno che ha colto impreparati gli operatori scolastici. Una situazione che ci riesce in parte incomprensibile anche se non mancano interpretazioni e supposizioni non suffragate però da una ricerca sul campo che meriterebbe venisse realizzata.

Il dibattito che ha interessato l'UIIF e le sue strutture ma anche altri interlocutori, ha evidenziato, almeno per quanto riguarda la problematica scolastica, fondamentalmente due opinioni sul ruolo della scuola: la scuola come istituzione di formazione esclusivamente a favore delle giovani generazioni del gruppo nazionale (ma lo è mai stata?), la scuola come luogo di formazione dei figli di connazionali e altri.

A sostegno della prima tesi sta il timore (reale) di assistere all'indebolimento strisciante della funzione formativa della scuola in senso nazionale. A favore della seconda optano coloro che (giustamente) vedono un futuro inserimento del nostro paese nella dimensione europea all'insegna delle più ampie aperture culturali.

A mio parere, visti i dati che ho potuto raccogliere e che qui propongo all'attenzione anche per sottoporli a diversa interpretazione o giudizio nella speranza che questi tornino utili al fine di avviare un discorso d'intervento metodologico basato sull'oggettività di una realtà che non va elusa, credo possibile e necessario sia il mantenimento della funzione originaria della scuola di lingua italiana quale istituzione per la formazione delle giovani generazioni del gruppo nazionale che l'apertura verso nuove esigenze sociali, ambientali, culturali.

Un atteggiamento di questo tipo parte dal dato che comunque sono relativamente pochi coloro che si possono definire figli di appartenenti alla nazionalità italiana, di più sono invece coloro che vivendo in un ambiente culturale plurimo si identificano appartenti ad un'area culturale. A proposito potrebbe venir utile passare dall'esigenza di esprimere l'appartenenza nazionale in senso stretto e che nel nostro caso significava e in parte si riduce ancora in espressione folclorica, verso l'identificazione di un'area

di appartenenza dove elemento determinante è la cultura in tutte le sue espressioni da quella linguistica a quella urbanistica, da quella storica a quella civile, dall'artistica alla produttiva. La scuola di lingua italiana potrebbe allora guadagnarsi un riconoscimento (che finora gli è stato sempre negato) sociale e porsi in un ruolo di centralità educativa quale espressione di una cultura qual'è quella italiana di antiche tradizioni in Istria e capace oggi di un rinnovamento anche a livelli internazionali.

Nel contesto degli accorgimenti (non palliativi) sono indispensabili e primari due ordini di intervento: il primo indirizzato verso una programmazione precisa nella formazione del corpo docente e del suo aggiornamento, il secondo rivolto all'ammodernamento di strutture e tecnologie didattiche.

L'ammodernamento delle sedi e l'aggiornamento culturale-linguistico dei docenti sono i presupposti per una buona funzionalità e prima garanzia contro il depauperamento della lingua in una situazione paradossale di crescita numerica degli alunni corrispondente al declassamento del ruolo delle scuole di lingua italiana in funzione nazionale o, come ci pare più giusto, in funzione culturale italiana intesa sempre in alternativa all'omologazione e alla massificazione in corso.

Ma veniamo ai dati raccolti nelle scuole di lingua italiana nel corso dell'anno scolastico 1988/89 da un'inchiesta proposta a tutti gli alunni presenti delle classi quinte, seste, settime e ottave per un totale di 831 alunni su 914 iscritti.

Il foglio d'inchiesta è stato così formulato:

Unione degli Italiani dell'Istria e di Fiume
Commissione per l'educazione e l'istruzione
Foglio d'inchiesta per alunni
Frequento la scuola elementare di ----- Classe -----
3. Il mio nome e cognome è -----
4. Il nome e cognome del papà è -----
5. Il nome e cognome (da nubile) della mamma è -----
6. Sono nato a ----- il ----- 19-----
7. A casa, con la mamma, parlo in lingua (o dialetto)
8. A casa, con il papà, parlo in lingua -----
9. A casa, con i fratelli, parlo in lingua -----
10. A scuola, con gli amici, parlo in lingua -----
11. Fuori casa, con gli amici, parlo in lingua -----
12. La lingua che conosco meglio e di più è:
(scrivi in ordine di precedenza le lingue con le quali sei in grado di comunicare oralmente e per iscritto, esclusa la lingua straniera se conosciuta solo a livello scolastico)
I lingua -----
II lingua -----
III lingua -----
13. A conclusione dell'anno scolastico precedente, ho conseguito i seguenti voti in:
a) lingua italiana -----
b) lingua croato-serba o slovena -----
c) lingua straniera -----
14. La mia mamma è di nazionalità -----
15. Mio papà è di nazionalità -----

I dati raccolti in tabelle per singole scuole e classi, vengono quì presentati di seguito in una sintesi che riteniamo sufficientemente rappresentativa di una situazione

sicuramente conosciuta ma che ora si presenta in tutta la sua problematicità e come tale deve attirare l'attenzione degli operatori scolastici.

Tabella I

Risposte alle domande 7, 8, 9, 10, 11

Lingua parlata con

Scuola	la mamma			il papà			i fratelli			gli amici a scuola			gli amici fuori sc.			tot. inch.
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Gennari	10	31	3	8	31	7	8	28	4	42	1	4	2	40	5	47
Belved.	14	29	8	11	33	6	10	15	15	43	2	6	5	41	5	51
Dolac	19	49	6	15	48	12	11	35	12	43	12	22	19	50	8	77
Gelsi	15	39	7	20	27	11	22	16	9	55	0	7	4	46	12	62
Dignano	22	11	5	35	0	2	32	0	1	36	0	2	30	0	8	38
Parenzo	7	2	3	6	3	3	5	1	4	13	0	0	0	7	6	13
Cittan.	4	0	0	4	0	0	3	0	0	5	0	0	4	1	0	5
Umago	47	21	10	56	16	7	44	10	6	68	0	11	43	15	21	79
Rovigno	53	14	19	61	10	15	62	7	10	83	0	4	32	19	36	87
Pola	79	29	20	81	30	13	77	16	15	122	3	3	21	60	47	128
Buie	37	7	2	36	6	3	28	4	1	47	0	0	38	1	8	47
Pirano	37	29	7	36	30	4	31	13	10	72	0	3	15	25	35	75
Capodis.	26	29	11	32	23	5	21	21	7	66	0	3	11	38	20	69
Isola	18	28	7	23	18	10	16	9	12	49	0	4	2	22	29	53
Tot. alunni	388	318	27	424	275	98	370	175	106	744	18	69	226	365	240	831
% alunni	46,7	38,3	3,2	51	33,1	11,8	44,5	21	12,8	89,5	2,2	8,3	27,2	43,9	28,9	100

I numeri 1, 2, 3 corrispondono:

1 - lingua italiana

2 - lingua croato-serba o slovena

3 - entrambe (italiano/croatoserba o italiano/sloveno)

I dati di Pirano comprendono anche quelli della scuola di Sicciole che, seppure sviluppata per tutto il ciclo dell'obbligo, è parte integrante della scuola di Pirano.

Tabella II

Risposte alle domande 14, 15

La nazionalità dei genitori

Scuola	Mamma				Papà				Matrimonio		Totale alunni
	ital.	cr. o	sl.	x	ital.	cr. o.	sl.	x	ital.	misto di magg.	inch. iscritti
Gennari	10	26	11	5	26	16	3	10	34	47	53
Belved.	7	38	6	7	34	10	0	14	37	51	59
Dolac	6	56	15	8	58	11	1	13	62	77	114
Gelsi	12	39	11	18	33	9	4	24	33	62	65
Dignano	10	28	0	34	3	0	7	29	1	38	38
Parenzo	4	7	2	4	6	3	1	6	6	13	13
Cittanova	2	3	0	1	3	1	0	3	2	5	6
Umago	20	31	24	26	31	19	16	14	44	79	84
Rovigno	42	39	5	54	24	8	23	48	14	87	94
Pola	57	52	16	68	46	12	33	58	37	128	137
Buie	21	21	5	21	18	6	11	18	18	47	49
Pirano	20	48	4	31	34	6	10	31	34	75	75
Capodis.	23	32	13	32	24	10	13	28	24	69	73
Isola	12	38	3	20	30	2	9	16	28	53	54
Totale	246	458	115	329	370	113	137	312	374	831	914
%	29,6	55,1	13,8	39,6	44,5	13,6	16,5	37,5	45	90,9	100

La x sta ad indicare l'appartenenza ad altre nazionalità sia della Jugoslavia che estere o anche la nazionalità "jugoslava" secondo quanto scritto dagli alunni. Ci sono poi diversi alunni che vivono con un solo genitore. Nell'inchiesta hanno espresso il loro parere solamente sul genitore con il quale vivono.

Nei dati di Pirano sono compresi anche quelli della scuola di Sicciole che, seppure con otto classi, è integrata a quella di Pirano.

Tabella III

Risposte alla domanda 12
La lingua che conosco meglio e di più

Scuola	Classe															
	Quinta			Sesta			Settima			Ottava			Totale			Totale alunni
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Gennari	3	18	0	3	12	0	1	3	1	3	3	0	10	36	1	47
Belvedere	7	11	0	7	5	0	2	5	0	6	8	0	22	29	0	51
Dolac	4	15	0	10	15	1	4	16	0	3	9	0	21	55	1	77
Gelsi	13	5	0	9	1	0	11	6	0	8	8	1	41	20	1	62
Dignano	12	0	0	10	0	0	11	0	0	4	1	0	37	1	0	38
Parenzo	/	/	/	6	0	1	5	1	0	/	/	/	11	1	1	13
Cittanova	/	/	/	3	0	1	1	0	0	/	/	/	4	0	1	5
Umago	17	8	0	21	3	0	14	1	0	13	2	0	65	14	0	79
Rovigno	24	4	0	24	4	1	19	0	0	8	3	0	75	11	1	87
Pola	28	4	0	22	4	0	31	7	0	25	7	0	106	22	0	128
Buie	12	5	0	11	3	0	8	1	0	6	1	0	37	10	0	47
Pirano	14	5	0	16	5	1	11	4	0	14	5	0	55	19	11	75
Capodis.	16	2	3	16	2	0	14	0	1	13	1	1	59	5	5	69
Isola	8	5	0	9	0	0	13	7	0	6	5	0	36	17	0	53
Totale	158	82	3	167	54	5	145	51	2	109	53	2	579	240	12	831

I numeri 1, 2, 3, corrispondono:

1 - lingua italiana
2 - lingua croatoserba o slovena
3 - altra lingua

Espressi in percentuale, i valori complessivi per scuola, risultano:
%%

Scuola	Ital.	croato/sl.	altre	Scuola	Ital.	croat/sl.	altre
Gennari	21,3	76,6	2,1	Umago	82,3	17,7	0
Belvedere	43,1	56,9	0	Rovigno	86,2	12,6	1,1
Dolac	27,3	71,4	1,3	Pola	82,8	17,2	0
Gelsi	66,1	32,2	1,6	Buie	78,7	21,3	0
Dignano	97,4	2,6	0	Pirano	73,4	25,3	1,3
Parenzo	84,6	7,7	7,7	Capodis.	85,6	7,2	7,2
Cittanova	80	0	20	Isola	67,9	32,1	0

Se, ora, ci soffermiamo un attimo ai risultati, è da notare subito (tabella I) che, degli 831 alunni, solamente 388 pari al 46,7% comunicano in italiano (o in una sua versione dialettale) con la mamma mentre a parlare in italiano con il papà sono in 424

ossia il 51% degli intervistati. Risulta perciò problematico parlare di lingua materna giacchè, anche se con minimo margine, sembrano essere piuttosto i genitori maschi a dare l'impronta nazionale alla famiglia. Famiglia che comunque si presenta, con variazioni da località a località, come nucleo dove la comunicazione avviene in ambo le lingue (italiana-croatoserba o italiana-slovena) dove gli intervistati si esprimono con i fratelli per buona parte in serbocroato o sloveno e quella che lo fa in italiano, anche se la più consistente, arriva al 45,5%.

Il dato che ci sembra il più confortante riguarda la comunicazione a scuola dove l'89,5% degli alunni comunicano fra di loro esclusivamente in italiano, l'8,3% comunica in italiano e croatoserbo (sloveno) mentre solamente il 2,2% comunica con gli amici di scuola in croatoserbo (sloveno). All'altra estremità invece l'uso dell'italiano nell'ambiente di vita, dei giochi, del tempo libero, dove appena il 27,2% degli alunni comunica in italiano, il 43,9% comunica in croatoserbo (sloveno) e il 28,9% in ambedue le lingue.

Mantenere ai massimi livelli almeno la percentuale di coloro che si servono dell'italiano per la comunicazione con gli amici a scuola (non durante il dialogo con gli insegnanti, durante l'ora di lezione o altra attività curriculare), è compito primario che la scuola di lingua italiana deve porsi per non cadere nell'ambiguità di un ibrido linguistico che non è e non può diventare espressione della cultura italiana nemmeno a livello locale, ma sarebbe sempre poco se non si tendesse a far dell'italiano la prima lingua non solo d'insegnamento ma anche di comunicazione e di espressione più alta.

Il mantenere ai massimi livelli la lingua vuol dire altrettanto mantenerne le qualità morfologiche, sintattiche, fonologiche. Operazione che si può svolgere in un ambiente aperto certamente anche ad altre presenze linguistiche e culturali ma perseguito da personale che assume precise responsabilità educative nella valorizzazione della cultura della maggioranza nell'ambito di una piena consapevolezza, d'altro canto, della funzione determinante e inequivocabile della lingua e della cultura italiana quale strumento formativo inalienabile per la scuola di lingua italiana.

Non è lecito perciò abbassare il livello della lingua per andare incontro a coloro che non conoscendola sufficientemente, trovano delle difficoltà: l'aspettativa dei loro genitori, derivante da una libera scelta, è chiara e sta a rinforzare senz'altro la tesi che l'insegnamento va realizzato con il massimo dell'impegno per il raggiungimento di una qualità per quanto riguarda lingua e cultura italiana non escluse quelle del gruppo etnico e intese nella loro attualità, nella loro continuità e cioè ne recuperate come residuo fossile ne riviste partendo dall'ultimo dopoguerra.

La tabella II ci da delle indicazioni sulla composizione nazionale della famiglia o sull'appartenenza dei singoli genitori. Premetto che i risultati sono frutto di ciò che gli alunni pensano possano essere i loro genitori dato che l'inchiesta si è svolta esclusivamente in classe e senza alcun preavviso. Nell'occasione si è spiegato che l'appartenenza nazionale è una scelta singolare basata sull'uso della lingua, sulle tradizioni, sui costumi, sulle credenze, non vincolata da un'entità politico-statale.

La spiegazione del concetto mi ha permesso di cogliere reazioni di alunni: di quelli che ne avevano già sentito parlare a scuola o a casa, di altri che avevano avuto informazioni scorrette o insufficienti, di altri ancora che non ne avevano sentito parlare affatto. Reazioni che, mi azzarderei a dire (anche se la cosa andrebbe senz'altro approfondita e studiata), rispecchiano situazioni entro la scuola (o anche entro casa). Insomma si palpavano con mano laddove questi argomenti erano stati affrontati.

I dati risultanti dalla tabella II non son confortanti anche se si osservano situazioni che si potrebbero definire ottimali dal punto di vista delle aspettative. il caso di

Dignano dove 7 matrimoni sono stati contratti fra italiani, 29 fra italiani e croati e 1 solamente fra appartenenti alla maggioranza. Nelle scuole di Fiume osserviamo invece una situazione difficile da accettare e altrettanto difficile da gestire proprio perché gli alunni essendo, in misura accentuata, frutto di matrimoni appartenenti alla maggioranza, come vedremo nella tabella seguente, è reso difficile il loro inserimento non certo agevolato dall'ambiente sia scolastico che esterno e ci si chiede (a ragione) quanto sia giustificata una presenza così massiccia di figli di non appartenenti alla nazionalità italiana.

Nel resto dell'Istria, con oscillazioni talora evidenti, altre volte minime, si osserva un bilanciamento a favore della composizione mista o italiana dei genitori con eccezione Umago e Isola (rispettivamente 44 matrimoni fra membri della maggioranza, 14 misti e 16 fra Italiani a Umago e 28 matrimoni fra membri della maggioranza, 16 misti e 9 fra Italiani a Isola).

Complessivamente, a parere degli alunni, il 29,6% delle mamme sono di nazionalità italiana (mentre il 46,7% degli alunni parla italiano con loro), i papà sono 329 ossia il 39,6% (i figli che parlano italiano con loro sono il 51%) a conferma direi della maggior autorità decisionale del maschio nella scelta della scuola. Sarebbe utile approfondire il perché del divario fra dichiarazione di appartenenza nazionale e lingua usata in famiglia. Riterrei, almeno per ora, l'elemento lingua più rilevante dell'elemento nazionalità nella composizione delle famiglie e delle loro scelte di scolarizzazione. Spesso i due elementi si confondono e, in definitiva, colui che parla italiano, ha optato per un'educazione che va ricollegata al suo "sentire" nazionale.

Ritornando ai dati, osserviamo che solamente il 16,5% dei matrimoni complessivi son contratti fra italiani, il 37,5% dei matrimoni sono misti, mentre addirittura il 45% sono matrimoni fra appartenenti alla maggioranza. Proseguendo ad analizzare la tabella III, osserveremo che nemmeno la priorità di conoscenza linguistica smentisce quanto considerato finora.

La domanda proponeva di indicare secondo ordine prioritario le lingue conosciute meglio e di più. Il 69,7% (pari a 579 alunni sugli 831 intervistati) conosce e riconosce come prima sua lingua quella italiana, il 28,9% quella croatoserba (slovena), l'1,4% un'altra lingua. Questo a significare che le provenienze da altri contesti scolastici durante il ciclo già avviato di scolarizzazione, sono frequenti (ed è una pratica che va arginata), che gli ambienti familiari di maggioranza pongono in serie difficoltà i loro figli specialmente quando la scelta avviene a scolarizzazione avanzata o anche all'inizio se non accompagnata da un minimo di preconoscenza linguistica dell'italiano e infine che la scuola non è in grado di superare l'ostacolo sia per manchevolezze tecnico-organizzative (leggi autonomia didattica e gestionale) che per limiti linguistici dei docenti e altro personale. Un ambiente di chiare connotazioni culturali italiane sarebbe senz'altro in grado di offrire prestazioni più pregevoli dal punto di vista linguistico-culturale, elemento qualificante (ma debole attualmente) delle nostre scuole e garantire un insegnamento che, solamente se svolto in buona lingua italiana, trova vera certificazione sia per le aspettative della Comunità italiana in Jugoslavia che per la società tutta.

Alcune situazioni limite di Fiume non credo possano trovare giustificazione ed ottenere l'avallo del gruppo nazionale. L'ambiguità organizzativa, la politica errata nelle assunzioni (dovuta sia a carenze legislative che a carenze del mercato del lavoro), hanno dato origine a delle situazioni di profonda crisi entro i cui labirinti si sono perduti i valori originari (del resto solo in parte realizzati) della scuola in lingua italiana (che vanno senz'altro recuperati) oscurando qualsiasi visione rinnovata, aggiornata di una

scuola che, se rinuncia ad essere esclusivamente minoritaria, deve assolutamente rimarcare la lingua d'insegnamento come componente di una cultura di appartenenza. I dati, pure sconfortanti, sulle lingue conosciute di più e meglio sono il segnale più allarmante e l'indicatore più certo di una situazione di profondo disagio per cui gli entusiasmi espressi di fronte alla forte crescita degli ultimi anni, vanno rintuzzati alla luce di quanto indicato dall'inchiesta. Ribadire, ancora una volta, a conclusione di questo breve studio, che, accanto a interventi di ordine legislativo per "ordinare" le iscrizioni, si presenta la necessità impellente di lavorare sulle strutture (organizzative e logistiche) e sugli insegnanti, ci pare un obbligo morale, ma anche un comportamento di etica professionale anche perché la presentazione di "questi" dati non ci procura alcuna soddisfazione ma anzi, ci pone di fronte a seri problemi. Questi implicano un duplice impegno: la partenza da una situazione di fatto, da una realtà oggettivata, che prima si proponeva disorganica e priva di elementi di paragone, per una riflessione che si concluda con un piano possibilmente organico di intervento.

È con questo spirito che i risultati dell'inchiesta vengono proposti a tutti coloro che possono dare ulteriori contributi per una definizione, una collocazione precisa e in definitiva per l'affermazione della scuola di lingua italiana o semplicemente si interessano dei suoi problemi.

L'ACQUISIZIONE DEL LINGUAGGIO E LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA COMUNICATIVA NEI BAMBINI DEGLI ASILI IN LINGUA ITALIANA METASISTEMA e INTERLINGUAGGIO

Nelida Milani Kruljac
Facoltà di Pedagogia di Pola
C D U 801:316:372.3=50(497.12/.13Istria)

Riassunto
Il saggio traccia l'arduo percorso costruttivo della competenza linguistica e comunicativa del bambino bilingue. Ipotizzando un meccanismo di acquisizione del linguaggio e un apprendimento della lingua seconda (L2) come espansione della lingua prima (L1) in base all'ipotesi dell'identità, l'autrice si sofferma sulle interlingue del bambino bilingue, caratterizzate da stadi successivi, nei quali le contraddizioni, la semplificazione e l'instabilità sono i fattori dinamici che permettono il passaggio al sistema intermedio successivo e il lento avvicinamento alle lingue d'arrivo (LLAA) in base alle regole sull'ordine dei costituenti. La competenza bilingue autonoma richiede che il bambino bilingue non venga giudicato in relazione dei monolingui, ma in base ad un metasistema che fa funzionare due o più codici.

1. PREMESSA

Tutti i bambini degli asili in lingua italiana hanno una lingua prima (L1) e una lingua seconda (L2). La L1 per qualcuno è il dialetto istroveneto, per qualcun altro è il croato, per un altro ancora è lo sloveno, per qualcuno è addirittura il ciacavo. Tutti quanti all'asilo acquisiscono l'italiano. Per tutti l'italiano è una L2, cioè non è linguamadre - ovvio, salvo eccezioni, sempre che ce ne siano. Ovvia ancora una constatazione: che il passo dall'istroveneto all'italiano, date le affinità fonologiche, morfosintattiche e semantiche, è molto più breve che dalle altre lingue non affini. Tutti i bambini degli asili di lingua italiana sono più o meno bilingui, il loro è un bilinguismo di grado più o meno elevato a seconda del grado di esposizione alle due lingue dell'ambiente.

Essendo questi bambini costantemente alle prese con due lingue, la loro acquisizione linguistica va considerata nel suo insieme, nella sua globalità, senza far astrazione di un sistema per analizzare solo l'altro, come se avessimo da fare con bambini monolingui.

2. LA RICERCA

Sappiamo che nulla impedisce di apprendere due lingue simultaneamente o successivamente. Questa capacità, propria della specie umana, di apprendere fatti linguistici - detta da Chomsky LAD (Language Acquisition Device) - si esercita sui dati esterni più diversi e con modalità differenti durante tutta la vita di una persona. Mentre la prima lingua è per definizione acquisita dai bambini in ambiente naturale, per la seconda lingua abbiamo a che fare con situazioni assai varie, tra le quali non è possibile tracciare una rigida delimitazione.

Non è ancora sufficientemente chiaro il rapporto tra principi cognitivi e linguistici: le posizioni sono se il linguaggio sia un "organo mentale" separato, un dispositivo per l'acquisizione linguistica (LAD), come sostiene Chomsky, oppure faccia parte di una generale capacità di astrazione e concettualizzazione propria dell'uomo, che è la posizione di Piaget e dei linguisti i quali più o meno esplicitamente si richiamano alle sue teorie. Sia come sia, l'uno non esclude l'altro, il LAD non esclude la facoltà generale di astrazione, concettualizzazione e espressione.

Molte ricerche degli ultimi decenni sono volte ad indagare quelli che potrebbero essere chiamati "universali linguistici". Il bambino nascendo possiede una "grammatica universale" in potenza. Ascoltando i discorsi di coloro che lo circondano, "formula delle ipotesi" su come gli altri applicano la GU alla "grammatica particolare" della lingua usata nell'ambiente.

Si pone ora la domanda cruciale: se il bambino è esposto a due lingue, utilizza principi e meccanismi di apprendimento diversi in dipendenza della sua esposizione ad una prima o seconda lingua; oppure è fornito di un solo meccanismo di apprendimento, specifico del linguaggio e sufficientemente flessibile per far fronte ad ogni tipo di acquisizione linguistica?

In questo secondo caso la teoria della Grammatica Universale elaborata dalla linguistica generativa ha interessanti implicazioni per l'acquisizione di una seconda lingua. Sembra insomma emergere da più aree d'indagine l'esistenza di un livello molto astratto della mente, una sorta di denominatore comune a cui possono risalire tanto le attività linguistiche quanto quelle cognitive.

3. METASISTEMA LINGUISTICO DEI BAMBINI BILINGUI

In realtà il repertorio linguistico dei piccoli comprende in genere tre sistemi linguistici, ossia l'istroveneto, l'italiano standard ed il croato ovvero lo sloveno. Per molti bambini di quell'età, fra i 3-6 anni, è addirittura impossibile determinare la lingua dominante se in famiglia si usano due lingue. Piuttosto che parlare di sistema primario e di sistema secondario, è meglio allora parlare di *metasistema linguistico* formato dall'incontro di L1/L2/(L3). A seconda delle circostanze di acquisizione del linguaggio, circostanze che condizionano in un certo modo la maniera in cui essa acquisizione si svolge, l'apprendimento di due lingue può farsi in molte maniere (Milani Kruljac e Orbanić 1989).

4. IPOTESI DELL'IDENTITÀ

Nonostante il valore di molte indagini accuratamente condotte non si è ancora riusciti a conoscere i processi e a definire i principi che governano l'apprendimento della seconda lingua. Siamo ancor sempre nel campo delle ipotesi. Esistono buone descrizioni di quanto avviene in superficie nelle produzioni linguistiche dei parlanti. È comune alle ricerche, pur con sfumature diverse, la tendenza a vedere l'acquisizione come un f e n o m e n o u n i t a r i o nel senso che se il bambino è esposto a due lingue, si osservano delle somiglianze per quanto riguarda la struttura e le fasi del processo di apprendimento. Ci sono precise analogie tra le sequenze osservate nei casi di L2 e il processo di apprendimento di L1: tale parallelismo conferma l'azione dei sistemi mentali che operano sulle strutture linguistiche. Cosicché per lo più si assume, in base a ciò che fino ad oggi la ricerca scientifica offre, che l'apprendimento della seconda lingua avvenga per espansione della lingua prima. Tale espansione va compresa come

epifenomeno, come manifestazione di superficie, la cui base soggiacente è la stessa (per L1 ed L2): è il metasistema.

Parecchi studiosi (H. Dulay, M. Burt, Ervin Tripp, Krashen, H. Wode, S. Felix) hanno avanzato esplicitamente l'ipotesi secondo la quale l'apprendimento di una lingua come seconda lingua segue nei tratti essenziali la sequenza di acquisizione della medesima lingua come L1. Entrambi i tipi di apprendimento linguistico (L1 ed L2) condividono un sistema comune di regolarità e principi di elaborazione che determinano le principali proprietà strutturali dello sviluppo linguistico. Per questo tipo di apprendimento della L2 Dulay e Burt (1974b) hanno coniato il termine "processo di costruzione creativa". Il processo avviene in base alla cosiddetta "ipotesi dell'identità", la quale pur ponendo in primo piano le somiglianze, non ignora le variazioni, le differenze. Le somiglianze sono viste come realizzazione di una capacità di elaborazione del linguaggio caratteristica dell'uomo, che si manifesta in situazioni diverse, seguendo dei principi generali che possono essere di volta in volta intesi in senso cognitivo, o come universali linguistici.

5. L'ERRORE

Gli errori hanno una funzione molto specifica e costruttiva nel processo di acquisizione. Gli errori sono le spie rosse, le tracce dell'attività cognitiva, come pure lo sono le esitazioni, le false partenze, le pause, e in genere ogni forma di rottura del discorso. Nel processo di apprendimento il bambino si serve di conoscenze implicite, di ipotesi operative non coscienti e di conoscenze esplicite. Una conoscenza esplicita è per esempio il controllo che in un certo qual modo esercita nella costruzione del discorso spontaneo.

Dulay e Burt (1973a, 1974a) hanno notato che i bambini commettono errori:

1) a causa di interferenza: viene cioè usato il sistema e la struttura della L1 nella L2. In questo caso gli errori ci saranno soprattutto laddove ci sono differenze tra le lingue (errori interlinguali);

2) a causa dell'ipotesi di identità: il bambino opera con le regole della L2 in modo produttivo come fa un bambino monolingue che acquisisce la L1 come madrelingua ed il quale estende le regole anche dove esistono eccezioni (errori intralinguali).

Dal corpus raccolto negli asili emerge che su 250 errori fatti da 60 bambini, meno del 5% è dovuto ad errori di interferenza e l'80% sono errori dovuti alla pressione del sistema, simili a quelli fatti quando si apprende la prima lingua.

Ora, se c'è interferenza (soprattutto sfarfallamento di parole) in una percentuale del 5% e pressione del sistema in una percentuale dell'85%, ciò non è indice di "indebolimento del sistema", ma dello sforzo di costruzione ed elaborazione del sistema per mezzo delle ipotesi istruttive e delle ipotesi selettive.

6. INTERLINGUA e INTERLINGUE (IL)

Il metasistema è il modello di come funziona un sistema linguistico formato dall'incontro di L1 ed L2 in una determinata fase del processo di apprendimento.

La L2, pur ridotta come presenza, funziona come s i s t e m a. Il carattere sistematico delle produzioni di coloro che apprendono una L2 è stato notato già da molti sudiosi (Selinker 1972, Corder 1967, 1976). A tale sistema è stato dato il nome di "interlingua" ("interlanguage") o "varietà (elementare) di apprendimento" (Klein 1984). Dapprincipio l'"interlingua" venne definita come un sistema a metà tra la lingua di

partenza (LP) e quella di arrivo (LA). È una definizione superata, perché oggi è chiaro che le interlingue sono *varietà della lingua di arrivo*, varietà ridotte e semplificate, con caratteristiche proprie di instabilità, mancanza di omogeneità e forte dinamismo interno. In altre parole si tratta di considerare l'IL come un'entità autonoma - in un certo senso come una lingua tra altre - invece di rapportarla a delle grammatiche di riferimento esterne. Anche se, bisogna subito aggiungere, è un'autonomia con un ambito di validità limitato. Il postulato dell'autonomia va messo in rapporto con un altro postulato, secondo cui l'interlingua è - attraverso la comunicazione - posta in una posizione di subordinazione in rapporto alla LA, verso la quale i bambini sembrano avanzare tentoni: formulano, per lo più inconsciamente, ipotesi su certi aspetti della lingua in via di acquisizione e le abbandonano se esse non si rivelano adeguate. Le ipotesi, cioè, sono formulate sempre in modo provvisorio in attesa di essere confermate o smentite.

Tuttavia, anche nelle varietà elementari, accanto a molte componenti instabili, si riscontra pur sempre una sistematicità interna come riflesso di tratti comuni a tutte le lingue naturali (riconducibili - questi ultimi - alla Grammatica Universale e alla Core Grammar) (Milani Kruljac e Orbanić 1989).

7. LA COSTRUZIONE GRADUALE

La teoria dell'interlingua o delle varietà di apprendimento considera l'apprendimento di una L2 come la graduale costruzione di sistemi linguistici sempre più complessi che tendono verso la lingua d'arrivo. La maturazione linguistica avviene secondo *stadi successivi*, che sono distinti, ma non separati. In ciascuno di essi il "metasistema linguistico" del bambino ha una sua coerenza e completezza, però è in continuo divenire col fine di adeguarsi al modello adulto e socializzato.

La nozione di sistema deve essere mantenuta e vista come un'esigenza metodologica centrale per ricostruire il valore che una data forma ha in un certo momento per un bambino, tale valore può essere diverso rispetto alla lingua d'arrivo e può variare sia nel tempo sia da soggetto a soggetto. Rispetto alla nozione strutturalista di "sistema" i sistemi di interlingua sono piuttosto dei "microsistemi", ma sempre sistemi sono; e sono la riconferma del funzionamento ordinato della capacità linguistica individuale.

Considerare le produzioni dei bambini come un insieme sistematico di enunciati - cioè come una lingua - significa poter formulare (in modo indubbiamente parziale) le *regole* che organizzano le produzioni di ogni tappa (o sistema intermedio).

Parlare dell'instabilità dell'IL significa considerarla come una costruzione ipotetica originale. Le ipotesi sono formulate in via provvisoria per permettere la costruzione del discorso nella LA. Esse possono venire confutate o confermate nell'interazione con l'educatrice, con i coetanei, con la TV, in genere con locutori della LA. Da qui nasce il carattere instabile dell'IL. La sostituzione di un'ipotesi con un'altra è un processo complesso in cui intervengono:

- la capacità del bambino di percepire la contraddizione esistente tra due ipotesi (due ipotesi contraddittorie possono coesistere per un certo periodo di tempo);

- la capacità del bambino di costruire un'altra ipotesi che si accordi meglio ai nuovi dati linguistici di cui dispone.

Queste contraddizioni diventano dunque il *fattore dinamico e propulsivo* dell'IL, grazie al quale è possibile il passaggio da un sistema intermedio ad un altro. Quando

il bambino percepisce la contraddizione tra la propria produzione e quella del parlante nativo, ciò provoca la destabilizzazione del sistema intermedio e apre la via alla nascita di nuove ipotesi istruttive e selettive.

L'IL diventa così una costruzione ipotetica del bambino sottoposta a verifica durante l'interazione con altri locutori della LA. In tale costruzione la L1 costituisce il *sistema di base*; essa permette la formulazione di ipotesi, soprattutto nelle prime fasi del processo di acquisizione della L2. In questo senso la L1 o LP è il sistema di base rispetto ai sistemi intermedi successivi che il bambino si costruirà nel corso del processo di acquisizione della L2. La LP sarebbe il primo filtro che permetterebbe al bambino di organizzare le sue produzioni.

8. SEMPLIFICAZIONE

La caratteristica più importante delle interlingue, soprattutto nei primi stadi, è la semplificazione. Meisel (1977) ha mostrato che le proprietà strutturali della semplificazione si presentano molto simili:

a) nelle interlingue:

b) negli xenoletti o "foreigner talk";

c) nei pidgin.

Questo porta a ribadire che le strategie di semplificazione come processo psicologico sono universali e fanno parte della capacità cognitiva degli individui di apprendere e produrre il linguaggio.

8.1. *Pidgin*

La pidginizzazione è la semplificazione e la riduzione della lingua d'arrivo. In quanto semplificata e ridotta l'interlingua assomiglia al pidgin. Si chiama "pidgin" una lingua ausiliaria nata dal contatto dell'inglese con diverse lingue dell'Estremo Oriente - soprattutto cinese - al fine di permettere l'intercomprensione fra comunità di lingue diverse. Il pidgin è una lingua composita con base grammaticale cinese e con lessico inglese. In generale, si chiama pidgin una lingua dotata di una sua struttura grammaticale definita e fissa, pur se semplificata, sorta dalla varia mescolanza di due o più lingue diverse, ed utilizzata stabilmente per la comunicazione.

Certamente ci sono delle somiglianze tra pidgin e varietà elementari di L2 dei bambini dell'asilo. Il concetto di pidgin, però, non deve spaventare, esso non è che la fase iniziale della costruzione linguistica, esso non esaurisce le proprietà delle interlingue e non rende ancora conto della loro evoluzione. Il pidgin, cioè, rimane sempre uguale a se stesso; eventualmente se diventa creolo significa che è diventato lingua letteraria, addirittura ufficiale, di una data area geografica. Non è il caso del bilinguismo infantile, dove non ci si intende arrestare né al pidgin, né al creolo, bensì guidare pazientemente il bambino, attraverso stadi successivi, fino alla LA e alla sua stabilità. Ora - la stabilità della lingua è una delle garanzie del carattere significativo del messaggio, ossia solo un sistema relativamente stabile può essere condiviso da una

comunità di parlanti. Il bambino cerca di eliminare l'instabilità appena la percepisce e dovere dell'educatrice è di aiutarlo in questo.

8.2. *Tratti distintivi della semplificazione*

I tratti distintivi del sistema linguistico semplificato sono:

1. la tendenza verso strutture fonologiche meno complesse (eliminazione di gruppi consonantici e frequente struttura sillabica);
2. l'eliminazione di tratti morfologici, di elementi, soprattutto funzionali (omissione di pronomi, soggetti, articoli, preposizioni, relativi, ausiliari), ma anche verbi principali, ecc.
3. frasi brevi;
4. l'anteposizione di un elemento (locale, temporale) diverso dal soggetto che normalmente occupa questa posizione (*topic*);
5. la tendenza a un ordine fisso delle parole e a costruzioni non incassate (subordinazione semplificata);
6. addirittura assenza di frasi subordinate: sola paratassi;
7. la riduzione del lessico e la sostituzione di singoli lessemi.

A proposito del lessico, il ruolo della L1 per il suo sviluppo è duplice: essa costituisce la fonte di ipotesi operative che permettono di trasformare i lessemi di L1 in lessemi di L2; tuttavia, quando questa strategia fallisce, il ricorso alla L1 avviene come pura e semplice trasposizione del lessema mancante. Questo procedimento si chiama "code-switching" o "commutazione di codice" o "prestito" (Gumperz 1982). La commutazione di codice destinata a colmare lacune nelle conoscenze linguistiche rientra nell'ambito delle normali strategie di adattamento del bambino bilingue.

Nel discorso bilingue il code-switching è un uso comunicativo; lungi dall'essere un fenomeno marginale e transitorio, la commutazione del codice appare come una norma condivisa e serve a trasmettere informazioni semanticamente significative.

È evidente che la semplificazione si riferisce alla:

1. riduzione della struttura superficiale;
2. scarsa profondità derivazionale (sintattica e morfologica);
3. restrizione del potenziale semantico.

I risultati della semplificazione si possono, cioè, osservare a tutti i livelli: al livello fonologico strutture complesse vengono rese più semplici (pù facili da produrre), a quello morfologico la complessità di paradigmi nominali e verbali viene ridotta; nella sintassi si stabilisce una tendenza ad un ordine fisso delle parole e vengono evitati gli spostamenti, mentre nel lessico si osservano riduzioni del numero e dell'ampiezza semantica delle voci lessicali e, di conseguenza, prestiti.

In effetti, la semplificazione va ricondotta all'esigenza, da parte del bambino, di stabilità: un sistema semplice è anche un sistema (momentaneamente) stabile. E ciò che più è, un sistema stabile permette la comunicazione. È stabile finché il bambino non percepisce le contraddizioni insite in esso.

8.3. *Semplificazione o complicazione?*

Si va affermando l'idea che la nozione di semplificazione dovrebbe essere sostituita da quella di *complicazione* o *elaborazione*. I codici standard (complessi) degli adulti sono forme complicate di una "lingua di base". Il bambino svolge in effetti un processo di "complicazione", di "costruzione", cioè di apprendimento linguistico. Egli

avanza tutto il tempo formulando ipotesi sulla struttura della grammatica d'arrivo. In realtà l'interlingua nei primi stadi è caratterizzata da forme molto semplici e acquista gradualmente in complessità: dal punto di vista del bambino si dovrebbe parlare piuttosto di "complicazione" o "elaborazione". Siamo invece noi, adulti, che, dal nostro punto di vista, osservando queste varietà semplici in rapporto allo standard, definiamo il fenomeno come "semplificazione".

Non si insisterà mai abbastanza nel sostenere come la "semplificazione" non significa semplificazione cognitiva, rallentamento dello sviluppo cognitivo. Proprio le interferenze, le mescolanze, le ipotesi sbagliate, gli errori ci dicono chiaramente che, a quel dato momento, le capacità cognitive del bambino sono superiori alle sue capacità linguistiche: da qui i suoi sforzi espressivi, la sua articolazione espressiva, i suoi tentativi di adattamento, di adeguamento, di lento avvicinamento alle LLAA.

9. REGOLE SULL'ORDINE DEI COSTITUENTI o IPOTESI DELL'ORDINE NATURALE

Il processo di acquisizione spontanea di una L2 è sistematico, ordinato, guidato da principi di complessità di elaborazione e formato da una seccessione di stadi acquisitivi interrelati, in modo che in ogni stadio si sviluppano i prerequisiti di elaborazione per il passaggio allo stadio successivo.

I processi di sviluppo linguistico dipendono dai sistemi di elaborazione della mente. In termini di acquisizione si potrà allora prevedere, ad esempio, che le strutture linguistiche che richiedono una più alta capacità di elaborazione, verranno apprese più tardi. Certi costituenti o certi morfemi sono appresi dopo di altri. Vengono acquisite per prime quelle parole che sono meno complesse dal punto di vista cognitivo. Ciò significa, in ultima analisi, che una regola X verrà appresa prima di una regola Y (ad esempio, la regola che espande il gruppo verbale come verbo semplice privo di marche morfologiche viene appresa prima della regola che introduce gli ausiliari ed i modali). È questa una *tendenza generale* nello sviluppo dell'acquisizione.

Secondo Krashen (1982) se si anticipano alcune regole, queste possono essere apprese e immagazzinate nella labile memoria razionale a breve termine, ma non possono essere acquisite ed immagazzinate nella memoria a lungo termine. Trasgredire l'Ordine Naturale (ON) significa dunque fare uno sforzo maggiore per avere un risultato minore:

i + 1

i = imput acquisito fino a quel momento
i + 1 = il passo successivo lungo l'ON

Esempio n. 1
Ind. + Imp. + Ger. = i
Cond. = i + 1
Cong. = (i + 1) + 1

Esempio n. 2
Il bambino dapprima interpreta una frase di tre parole, isolando la relazione soggetto-verbo e verbo-oggetto, per arrivare in seguito a costruire lo schema soggetto-verbo-oggetto.

Esiste cioè una relazione di implicazione tra forme linguistiche, come illustrato pure nella formula seguente:

R1 >R2 > R3 > R4 > R5 ... Rn

Ciò significa che ci sono stadi evolutivi predeterminati, ciò significa che il bambino il quale abbia acquisito la regola più a sinistra deve aver acquisito anche tutte le altre; oppure, che chi abbia acquisito R2, ha anche acquisito R3 R4 ... Rn ma non R1. Con opportuni esercizi, si può raggiungere lo stadio seguente, solo se il bambino già si trovava sulla soglia di quello stadio. Si viene così ad affermare che le forme meno marcate (meno complesse da un punto di vista cognitivo) sono acquisite prima delle forme più marcate. Da qui la semplificazione che avanza verso la complicazione.

La tabella sottostante mostra gli stadi successivi, le varie interlingue nel

METASISTEMA:

	- marcate			+ marcate
stadio A:	RU	RC		L1/L2 (indeterminati)
stadio B:	RU	RC		RSL1/RSL2 (determinati)
stadio C:	RU		RC	RSL1 + RSL2 (addizionati)
eccetera...				
stadio ultimo:	RU		RC	RSL1 RSL2 (separati)

RU = regole universali
RC = regole comuni
RS = regole specifiche (particolari)

L'acquisizione della lingua è in correlazione diretta con la quantità di *input* reso comprensibile tramite la semplificazione ed il ricorso al rafforzamento della ridondanza da parte dell'educatrice, della madre, ecc.

Molti bambini, pur esposti a *input* comprensibile nelle condizioni opportune, all'asilo, attraversano un periodo silenzioso che può giungere anche a sei mesi, anche a un anno. La comparsa della L2 deve essere considerata frutto di una lunga interazione tra bambino e ambiente. Durante questo periodo silenzioso il bambino sta creandosi una competenza attraverso l'ascolto, è *input* comprensibile. C'è acquisizione indipendentemente dalla capacità di parlare. Le prime frasi pronunciate non sono l'inizio dell'acquisizione, ma piuttosto il risultato dell'*input* comprensibile che il bambino ha ricevuto nei mesi precedenti.

10. COMPETENZE

Sappiamo che ogni attività didattica è volta a sviluppare competenze ideali in ogni parlante reale, è necessario perciò avere come parametro di confronto le competenze ideali. Esse non devono mai essere perse di vista, devono guidare, sono il traguardo ultimo e irraggiungibile. Sono, appunto, l'ideale. Ma non si devono dimenticare neppure le competenze reali dei bambini (Moravcsik 1974 e Lo Cascio 1978).

10.1. *Competenza del parlante ideale della L2*

La competenza ideale della L2 è costituita dalla grammatica con tutte le regole che permettono di comunicare perfettamente a tutti i livelli e in tutte le situazioni. Questa grammatica dovrebbe essere formata dalla grammatica universale, dalla grammatica comune e dalle due grammatiche particolari e dovrebbe funzionare autonomamente e completamente come una L1, equivalente cioè per quantità a quella che il bambino ha della L1 (sia dialetto sia croato oppure sloveno).

10.2. *Competenze del parlante reale della L2*

È la competenza individuale di ogni bambino, condizionata dal livello di sviluppo delle capacità linguistiche e delle conoscenze linguistiche che egli ha della L1 e della L2 ad uno specifico stadio. Si tratta in effetti di "intercompetenza". Se la L2 è formata anche dalle proprietà che essa ha in comune con la L1 (le regole comuni), allora la L2 sarà condizionata dal grado di competenza che il bambino ha in quel momento specifico delle regole (universali e comuni) della L1. Cioè, la sua L2 funzionerà basandosi sulla quantità di conoscenze già acquisite della L2.

10. 3. *Esecuzione*

L'esecuzione è la messa in atto della competenza reale, disturbata però da una serie di elementi contingenti: mancanza di memoria, scambio di interferenze, erronea applicazione delle regole già possedute, sovrageneralizzazioni, analogie errate, ecc.

10.4. *Competenza linguistica, competenza comunicativa, competenza bilingue originale*

La competenza del parlante reale è costituita dalla sua competenza linguistica e dalla sua competenza comunicativa.

Da tempo si rifiuta la definizione ristretta di competenza grammaticale in senso chomskyano e si accetta la nozione di competenza comunicativa proposta da Hymes. Il bambino deve continuamente affrontare due compiti:

- il compito di comunicare, che lo spinge ad utilizzare in modo ottimale, nella comprensione come nella produzione, il repertorio di forme che ha a disposizione (cioè il sistema di interlingua del momento);

-il compito di apprendere comportamenti e di adattarsi sempre meglio alla lingua d'arrivo, come viene usata nel suo ambiente sociale.

In entrambi i casi il bambino non potrà fondarsi soltanto sui suoi mezzi linguistici limitati quanto a conoscenza di regole grammaticali e di lessico, ma dovrà far ricorso largamente al contesto, ossia tanto alla conoscenza della situazione quanto alla sua, per quanto piccola, conoscenza del mondo.

I principi funzionali o pragmatici precedono lo sviluppo della sintassi. Gli enunciati dei bambini appaiono strutturati non tanto secondo le regole sintattiche, ma piuttosto sulla base di principi pragmatici, non formulabili come regole rigide, ma come tendenze di massima che governano la presentazione dell'informazione.

Il bambino possiede:

- capacità linguistica/grammaticale di interlingua;
- capacità extralinguistiche interrelate:
    - sociali: il saper produrre un messaggio adeguato alla situazione;

- semiotiche: il saper utilizzare anche altri codici cinesici: espressioni, atteggiamenti, movimenti del volto, delle mani, ecc.;
- varietà di lingua e lingue.

La competenza di chi possiede un metasistema differisce ovviamente da quella prevista per una sola L1, quella del monolingue. Esiste una *competenza bilingue originale,* che non potrebbe essere ridotta ad una semplice addizione di due competenze monolingui. L'opinione (molto diffusa presso i monolingui) secondo cui c'è "addizione", induce spesso a classificare i bilingui in due categorie: i "buoni" e i "cattivi". I "buoni bilingui" avrebbero così sia in L1 che in L2 una competenza paragonabile a quella dei monolingui rispettivamente di L1 e L2; i "cattivi bilingui" sarebbero invece incapaci di realizzare in ciascuna lingua l'insieme delle esecuzioni attribuite ai monolingui, soprattutto perché producono delle mescolanze, delle interferenze.

Al contrario, la *competenza bilingue autonoma* postula che il bambino bilingue non debba essere giudicato in funzione dei monolingui, ma per se stesso, *iuxta propria principia,* in base ad un metasistema soggiacente che fa funzionare due codici, per cui egli è in grado di produrre dei discorsi specifici con i mezzi linguistici che gli sono (in parte) propri: le varie forme di mescolanza costituiscono in quanto tali un repertorio verbale il cui valore comunicativo non soltanto non è inferiore a quello del repertorio monolingue, ma si rivela per certi aspetti particolarmente efficace quando esso si esplica fra bilingui.

In effetti, un fenomeno linguistico dato può essere considerato come portatore di una deviazione o di un arricchimento a seconda del contesto comunicativo in cui lo si situa. È ovvio che da un punto di vista monolingue, l'alternanza di codice è una "perturbazione", un infrazione alla norma, la traccia di un "indebolimento del sistema linguistico soggiacente". In compenso, allorché tutti gli interlocutori siano bilingui, l'alternanza diventa uno strumento al servizio della comunicazione.

Giudicare un comportamento linguistico in situazione bilingue da un punto di vista monolingue costituisce un grave errore metodologico. I giudizi di valore negativi emessi da monolingui vanno modificati dalle ragioni dei bilingui: nemmeno tra i monolingui tutti sono "buoni" monolingui, anche loro sono parlanti reali e non ideali, nessuno possiede tutta la competenza di un sistema linguistico. Un bambino bilingue va giudicato con parametri ricavati da parlanti bilingui. È ridicolo pretendere che la competenza in L2 sia superiore a quella in L1. Il bambino bilingue, in genere la persona bilingue, ha una sola competenza per due lingue. È ridicolo pretendere una competenza ideale in L2 da un bambino bilingue, tanto più sapendo che i domini sociali d'uso delle due lingue sono ripartiti e che la palestra sociale non lascia spazio completo ai giochi linguistici in una sola lingua.

11. CONCLUSIONE

Questa presentazione ha voluto porsi in una prospettiva pazientemente costruttivistica. Ogni bambino sembra nascere dotato di una competenza linguistica e di una grammatica universale in potenza. Se è esposto a due lingue, formula delle ipotesi su come gli altri applicano la grammatica universale alle due grammatiche particolari e in un tempo relativamente breve riesce a passare da un numero limitato di frasi nucleari a un numero crescente, quasi illimitato, di proposizioni possibili in due lingue, poiché sperimentalmente scopre le "trasformazioni" delle lingue che sta imparando. Sta all'educatrice guidarlo avendo perfetta conoscenza dei fatti linguistici che lo coinvolgono e che la coinvolgono lavorando con lui.

BIBLIOGRAFIA:

Barbieri 1977 - M. S. Barbieri, *Gli inizi del linguaggio: aspetti cognitivi e comunicativi*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1977.

Corder 1967 - S. P. Corder, "Significance of learners errors", *International Review of Applied Linguistics*, 5, p. 162-169.

Corder 1976 - S. P. Corder, *The Study of Interlanguage;* trad. it. in S. P. Corder, *Introduzione alla linguistica applicata*, Bologna, Il Mulino, 1983, p. 421-434).

Delay e Pichot 1970 - J. Delay e P. Pichot, *Abrege de Psychologie,* Paris, Masson, 1964/2; trad. it. Compendio di psicologia, Firenze, Giunti, 1970.

Dulay e Burt 1974a - H. Dulay e M. Burt, "Natural sequences in child second language acquisition", *Language Learning*, XXIV, p. 37-53.

Dulay e Burt 1974b - H. Dulay e M. Burt, "A new perspective on the creative construction process in child second language acquisition", *Language Learning*, XXIV, p. 253-278.

Dulay, Burt e Krashen 1982 - H. Dulay, M. Burt e S. Krashen, *Oxford University Press* (trad. it. *La seconda lingua*, Bologna, Il Mulino, 1985).

Gumperz 1982 - J. J. Gumperz, "Discourse Strategies, Studies", *Interactional Sociolinguistics*, London-New York-Melbourne-Sidney, 1, p. 59.

Klein 1984 - W. Klein, *Zweitspracherwerb. Eine Einfuhrung*, Koenigstein/Ts, Athenaum 1984.

Krashen 1982 - S, D, Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon Press.

Lo Cascio 1978 - V. Lo Cascio, *Didattica della lingua madre*; V. Lo Cascio (a cura di) *Prospettive della lingua madre*, Roma 1978, p. 225-276.

Lo Cascio 1982 - "Liguistica contrastiva e sviluppo delle competenze linguistiche", *SLI*, 20; *Linguistica contrastiva*, Roma 1982, Bulzoni, p. 67-95.

Milani Kruljac e Orbanić 1989 - N. Milani Kruljac e S. Orbanić, "Lingua interferita e comunicazione disturbata", *Ricerche sociali*, Centro di ricerche storiche, Rovigno, n. 1 (1989), p. 28-57.

Meisel 1977 - J. M. Meisel "Emigracion, si-Einwanderung, nein!", *Iberoamericana*, 1, p. 36-57

Moravcsik 1974 - J. M. Moravcsik, "Competence creativity and Innateness", *Logis and Philosophy for Linguistics*, L'Aia 1974, p. 299-326.

Piaget 1967 - J. Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino*, Torino, Einaudi, 1967.

Piaget 1972 - J. Piaget, *Il giudizio morale nel fanciullo*, Firenze, Giunti, 1972.

Selinker 1972 - L. Selinker, "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics*, 10, p. 209-231.

Spini 1982 - S. Spini, *L'educazione linguistica del bambino,* Editrice La Scuola, Brescia 1982.

Wode 1976 - H. Wode, "Developmental Sequences in Naturalistic L2 Acquisition", in G. Drachman (a cura di), *Salzburger Beitrage zur Linguistik* 4, Tubingen, G. Narr, p. 207-220.

"BILINGUISMO E BICULTURALISMO INTEGRALI: META RAGGIUNGIBILE O CHIMERA DA VAGHEGGIARE ? (LEGGITTIMITÀ E FATTIBILITÀ DI UN PROGETTO SOCIOLINGUISTICO PER L'AREA ISTRO-QUARNERINA)"

Antonio Borme

C D U 801:316:323.15(=50)(497.12/.13Istria)

Sommario
Il saggio ipotizza la fattibilità di un progetto sociolinguistico per l'area istro-quarnerina con l'intento di ricostruirvi il perduto equilibrio linguistico e culturale. Per raggiungere un tale intento si propone l'introduzione del bilinguismo e del biculturalismo integrali come soluzione ideale per le due etnie autoctone del luogo: quella italiana e quella slava.

I concetti di bilinguismo e di biculturalismo integrali da attuare nell'area istro-quarnerina sono divenuti un luogo comune del dibattito teorico e delle soluzioni normative finora escogitate, anche se la loro comparsa in tale ambiente sociale, sia dal punto di vista terminologico sia da quello contenutistico, può essere considerata relativamente recente e scarsamente conosciuta.

L'uso frequente che se ne fa nei simposi, nelle tavole rotonde, nei confronti politici, ecc. promossi da varie istituzioni e organismi della nostra regione e al di fuori di essa e dedicati al problema della convivenza nel mirocosmo istriano, specialmente da quando uno dei soggetti interessati che dovrebbe essere protagonista di questo tipo particolare di interazione sociolinguistica a livello individuale e comunitario, per una serie di circostanze ad esso sfavorevoli, ha avvertito il graduale affievolirsi della sua incidenza, si è reso conto cioè di una sempre più accentuata asimmetria nell'auspicato e programmato equilibrio etnico, sembrerebbe confutare l'asserzione iniziale e avallare, al suo posto, il convincimento che si tratti di un'acquisizione ideale e pragmatica da un pezzo ben radicata. Infatti, mai prima d'ora, la questione del ruolo e delle finalità di una efficace politica bilingue è stata posta con tale preoccupazione per gli sbocchi imprevedibili e indesiderati, impliciti in rapporti interetnici basati sul binomio dominanza-minoranza, e, in definitiva, per le sorti di una delle componenti autoctone in fase di evidente estinzione, se l'approccio alla definizione dei contenuti e delle modalità dell'esistenza comunitaria non sarà eseguita con la massima urgenza, con intenzioni serie e responsabili e con la massima apertura e se il tanto proclamato bilinguismo non si tradurrà da principio informatore in prassi quotidiana di un territorio quanto più esteso e quanto meno ghettizzato.

Il bilinguismo è uno degli elementi integranti della strutturazione dei nuovi rapporti sociali, prefigurata già nel corso della Resistenza e poggiante sull'uguaglianza, sulla democrazia e sulla libertà, di cui avrebbero goduto indistintamente e con pari intensità tutti i cittadini.

Nell'Istria prebellica, sottoposta a un regime totalitario e oscurantista, negatore di ogni diversità, tale prospettiva mirante ad una posizione giuridico-costituzionale equiparata per tutti i soggetti sociali era non solo assente, ma ignorata sia sotto il profilo teorico sia sotto quello metodologico. A dire il vero, neppure l'interesse della linguistica era concentrato allora su questo aspetto disciplinare e le relative ricerche non erano ancora divenute organiche e, quindi, non erano pervenute a valutazioni e

conclusioni definitive; d'altra parte i mutamenti della società non avevano subito ancora l'accelerazione dei nostri tempi, i processi innovatori si svolgevano con ritmo molto più lento, i fenomeni migratori erano meno consistenti, le trasformazioni demografiche all'interno dei singoli paesi raramente raggiungevano proporzioni tali da richiamare l'attenzione degli studiosi e, per ultimo, remore legate a concezioni del passato favorivano l'assunzione di atteggiamenti poco inclini a tollerare la presenza di qualsiasi fattore che potesse incrinare l'omogeneità e l'uniformità dello stato nazionale.

Nella vita pubblica della penisola istriana aveva imperato, sino alla sua annessione alla nuova compagine statale, un rigido monolinguismo imposto con crudeli misure amministrative in dispregio della reale situazione linguistica e del diritto inalienabile delle varie etnie all'omologazione della propria identità e alla legittimazione degli istituti giuridici e culturali chiamati ad affermarla e a salvaguardarla.

La lingua italiana usufruiva di uno status privilegiato non in base ad un consenso generalizzato e spontaneo della popolazione, ma grazie a disposizioni e strumenti legislativi tesi a conseguire, in nome della sicurezza dello stato, l'unità interna a qualsiasi costo, con la rimozione volontaria o coatta di ogni elemento ritenuto contrario alla pretesa coesione politica, morale e culturale.

A tutti sono note le aberrazioni di tale assurdo proposito; ne hanno sofferto, in particolare, "i diversi" di qualsiasi tipo; non è strano, perciò, che la dialettofobia, la xenofobia, e l'alloglottofobia siano assurte nel campo della lingua e della cultura di quel regime a parola d'ordine e a direttrice comportamentale dell'azione giornaliera, anche a costo di coprire certe iniziative non solo di vergogna, ma anche di ridicolo o meglio di grottesco.

La conclusione del secondo conflitto mondiale ha ridimensionato radicalmente lo stato precedente delle cose; gli eventi susseguitisi al cambiamento della sovranità territoriale e soprattutto l'esodo della maggior parte della componente italiana hanno capovolto i rapporti di forza, e hanno fatto capire sin da quel momento che l'unica ancora di salvezza del cittadino di nazionalità italiana, unico baluardo della sua identità e valida garanzia della sua sopravvivenza sarebbero stati il rispetto e la valorizzazione delle sue peculiarità, di cui la lingua e il rispettivo riconoscimento di uguale rilevanza sociale costituiscono l'elemento più qualificante.

Il dettame costituzionale, che sanciva la libertà di usare la propria lingua e di esprimere la propria cultura, nonché tutti i successivi documenti politici e amministrativi che ad esso si ispiravano, non indicarono subito, con chiarezza e precisione, la scelta del bilinguismo come strumento indispensabile e sicuro per realizzare il trattamento paritetico di tutti i cittadini viventi e operanti in un ambiente nazionalmente misto, per neutralizzare le tendenze egemoniche e revanscistiche, per frenare eventuali spinte nazionalistiche.

L'ambiente istriano per lungo tempo fu incapace di intendere, o non volle farlo, il significato etico dell'equiparazione linguistica e culturale della componente minoritaria, anche perché la popolazione slava, affrancata finalmente dalla ventennale oppressione, fu, all'inizio, impegnata, più o meno coscientemente e volontariamente, a ricuperare la propria identità e, dietro sollecitazioni provenienti dalle file dei nuovi immigrati di origine non istriana, guardava con un certo sospetto e con non eccessiva fiducia a quella che, per consistenza numerica, era divenuta sì minoranza, ma per il suo patrimonio culturale e per il grado di civiltà continuava ad essere un polo di attrazione e di irradiazione di notevole portata, considerato dai fautori del "risveglio nazionale" dei Croati e degli Sloveni istriani se non pericoloso almeno disturbatore e rallentatore del loro programma. Da questa angolazione riesce più comprensibile la strategia della

granduale rimozione dalla scena sociale della lingua e della cultura italiane o della riduzione costante del loro spazio operativo e della conseguente relegazione della loro funzione agli ambiti secondari della vita pubblica.

D'altra parte, gli stessi membri del gruppo etnico italiano, specialmente nel periodo compreso tra il 1945 e il 1947, non attribuirono la giusta importanza alla parificazione linguistica e non furono eccessivamente sensibili all'esigenza dell'introduzione del bilinguismo come meccanismo di comunicazione e come modello di educazione civile, perché la supremazia delle parlate slave nelle relazioni sociali non si era ancora verificata. Non bisogna dimenticare che la diaspora della popolazione non aveva ancora stravolto la struttura demografica del territorio; in effetti, gli Italiani costituivano una minoranza dal punto di vista giuridico-costituzionale solo in riferimento all'intero popolo croato o sloveno delle due unità statali repubblicane sotto la cui giurisdizione erano venuti a trovarsi, mentre in Istria continuavano ad essere maggioranza. I posti di responsabilità politica, amministrativa, economica dei principali centri della penisola erano occupati da persone che non erano state ancora costrette a "riappropriarsi" di una discutibile identità originaria e si sentivano ormai italiane per cultura e mentalità indipendentemente dal proprio riferimento onomastico di ascendenza genealogica più o meno italianizzato e ritenuto, in base a parametri pseudoscientifici, slavo. La fiducia nelle promesse di democrazia e di libertà, di uguaglianza e di pari dignità non era stata ancora scossa e compromessa dall'esperienza negativa delle pressioni politiche, psicologiche, dal lavoro coatto, dalle rivendicazioni per i più inaccettabili, dall'insofferenza e dal livore nazionalistici. L'amministrazione pubblica non era stata snaturata dalla valanga di funzionari e di impiegati calati in seguito dall'interno del paese, per lo più ignari della vera realtà istriana o animati da pregiudizi poco edificanti nei confronti della popolazione italiana, linguisticamente del tutto impreparati a inserirsi nei gangli della macchina statale per servire con competenza e tatto umano tutti i cittadini nel rispetto delle loro tradizioni, delle loro peculiarità, della loro identità.

La validità sociale del bilinguismo fu compresa nella fase successiva dei rapporti interetnici istriani, allorché la temperie tollerante dell'immediato dopoguerra venne alterata da rigurgiti nazionalistici, che fecero vacillare tutte le strutture ancora fragili della convivenza, ne demolirono alcune e compromisero il normale funzionamento delle altre. La componente italiana, già dissanguata dall'esodo e dal conflitto ideologico del 1948, non riuscì ad opporre un argine valido, fu sopraffatta dagli eventi, anche perché impreparata alla nuova situazione e colta di sorpresa dal capovolgimento dell'orientamento sociale; da quel momento ebbero inizio il suo declino e il suo, spesso succube, adeguamento ad un ruolo di second'ordine nelle molteplici manifestazioni della vita associata.

Il suo precario stato di salute, la presa di coscienza del dramma che si stava compiendo da parte di un certo numero dei suoi esponenti, l'avvio di una timida democratizzazione all'interno del paese e il miglioramento delle relazioni interstatali italo-iugoslave imposero e resero possibile un riesame del recente passato, un giudizio critico dei fenomeni negativi che avevano inficrito sulla minoranza, nonché la predisposizione di misure atte a tamponare le falle di una politica ingiusta nei suoi confronti. In quel contesto furono posti ufficialmente e per la prima volta il problema del bilinguismo e la necessità di renderlo operante sull'intera giurisdizione istro-quarnerina.

Chi ha partecipato direttamente alla definizione di questo progetto e ne riconsidera i tratti caratterizzanti in base alle conoscenze e alle esperienze

accumulatesi nel corso degli ultimi anni, coglie subito i suoi limiti, le sue ingenuità, le sue contraddizioni. Appaiono evidenti, innanzi tutto, la superficialità dell'approccio ad un tema tanto complesso e delicato, la parziale ignoranza del suo vero contenuto e delle sue dimensioni, le scarse cognizioni teoriche, la propensione alla semplificazione, ma anche il dubbio che questo dispositivo di tutela dell'integrità di un'entità minoritaria fosse in grado di farle ricuperare precedenti posizioni di maggior prestigio, di spiccato rilievo sociale e una più incisiva potenzialità linguistica e culturale. Le velleità ghettizzanti ai danni della diffusione della lingua italiana, miranti a creare vere e proprie isole linguistiche, smorzarono l'ottimismo suscitato dalla ventilata prospettiva della compresenza paritetica dei due codici di comunicazione sull'intera zona nazionalmente mista, indipendentemente dalla varietà delle situazioni demografiche delle singole località e dei relativi rapporti di forza, prendendo in considerazione, in primo luogo, l'autoctonia storica delle due componenti etniche, e frustrarono la favorevole disposizione iniziale a proclamare, partendo da questi paradigmi, tutta l'area istro-quarnerina bilingue.

Passando ora all'argomento centrale di queste riflessioni, ritengo si debba fare subito una netta distinzione tra bilinguismo individuale (il solo pertinente) e bilinguismo sociale; si tratta invero di due fenomeni con motivazioni, contenuti e finalità particolari. Infatti il bilinguismo è essenzialmente una scelta psicolinguistica soggettiva, l'adozione cioè personale di un modo esistenziale specifico, che ha nella padronanza e nell'uso disinvolto ed efficace di due lingue la sua caratteristica fondamentale. Quello invece che viene normalmente definito bilinguismo sociale o socializzato e viene per lo più ridotto all'estrinsecazione visiva e orale nei vari momenti della vita associata di due codici linguistici diversi, è, in effetti, la valorizzazione paritetica delle parlate autoctone di un territorio nazionalmente misto. La società non può essere di per se stessa bilingue; la sua variegata fisionomia linguistica presuppone l'esistenza e l'operato dei singoli soggetti bilingui, di cui essa, predisponendo opportune norme e meccanismi di convivenza, recepisce e interpreta le esigenze e crea i presupposti adeguati a rendere possibile la comunicazione interpersonale, senza che nessuno sia costretto a rinunciare alla sua identità. La società diventa bilingue, quando si pone al servizio di un tessuto umano linguisticamente diversificato, quando rispetta in modo imparziale e propulsivo le specificità di tutti i suoi membri e si struttura politicamente, amministrativamente e culturalmente per favorire il loro armonico e pacifico sviluppo. La società che si ispiri e si uniformi veramente alla visione della convivenza bilingue e biculturale non ha il compito di tutelare nessuno; a lei spetta soltanto assicurare un ambiente completamente equiparato, nel quale non abbiano la possibilità di manifestarsi il privilegio e l'egemonia di nessuno, in cui ognuno concorra con i suoi valori, con il suo patrimonio di civiltà, con il suo impegno creativo alla maturazione di condizioni esistenziali comuni sempre più libere e democratiche. In questa luce vanno viste anche le cosiddette norme di tutela, che vengono concesse spesso con mal celata sicumera al soggetto minoritario; nel quadro della nostra concezione esse risultano per lo meno anacronistiche e riduttive, in quanto la tutela ha ragion d'essere quando si deve proteggere chi è minacciato ed è sottoposto ad un trattamento discriminato; la società che non si limita a dichiararsi *formalmente* bilingue, ma vuol esserlo *praticamente* nell'accezione più avanzata del termine, è tenuta a fissare regole di comportamento linguistico obbligatorie per tutti i suoi membri, da rispettare nella comunicazione interpersonale sia privata sia pubblica, almeno finché la diuturna consuetudine di tale convivenza bilingue non avrà fatto maturare una mentalità, una personalità nuova, capace di dominare con

naturalezza senza alcun disagio due sistemi di pensiero e di proiezione verbale che si estrinsechino integrati in manifestazioni, biculturali anticipatrici di un grado superiore di civiltà.

La società non esaurisce il proprio compito fornendo una serie di prescrizioni che ogni membro è tenuto a seguire; questa è soltanto la sua funzione per così dire amministrativa; assai più importante è quella educativa destinata soprattutto alle giovani generazioni; da essa devono scaturire le motivazioni di un'accettazione convinta del bilinguismo e, in senso lato, di relazioni interetniche escludenti la contrapposizione tra "potere" e "solidarietà" linguistica e il confronto intollerante tra due sfere culturali diverse.

Per eludere questi pericoli latenti, è opportuno tenere ben presente che in una situazione di trattamento e di prassi linguistica differenziati o meglio in una situazione di bilinguismo più o meno diglossico il singolo può essere indotto ad assumere vari atteggiamenti nei confronti della propria lingua; i più illuminanti della nostra realtà minoritaria sono i seguenti:

a) *adeguamento pragmatico-opportunistico* all'asimmetrica posizione sociale delle due lingue specialmente per quanto concerne la loro rispettiva funzionalità operativa; mosso da considerazioni più o meno utilitaristiche l'individuo considera normale tale stato di cose dal momento che è condiviso e accettato dalla maggioranza di coloro che comunicano con lui e non si accorge che tale accettazione sanziona, in sostanza, una condizione di subordinazione. Si tratta di soggetti dotati di scarso senso di appartenenza comunitaria e disposti a convogliare con frequenza modi di dire, costrutti sintattici ed elementi lessicali di matrice slava, dimostrando talvolta pure una spiccata inclinazione ad atteggiarsi a slavofoni, come si vergognassero della propria lingua, sia essa la variante standard o quella dialettale;

b) *rinuncia della propria lingua e identificazione con quella maggioritaria*; è il caso estremo di degenerazione dell'identità linguistico-culturale; esso segna praticamente l'abbandono definitivo e completo dei propri tratti distintivi più qualificanti e il passaggio a una nuova sfera culturale. L'individuo cerca di identificarsi con il gruppo linguisticamente preponderante, anche se per lo più non ci riesce; la sua identificazione è soltanto illusoria, fittizia; da essa derivano comportamenti anomali, privi di originalità, sviliti da imitazioni scimmiotesche e ridicole. È facile intuire le complicazioni psicologiche che sconvolgono l'intimo di coloro che fanno tale scelta; di solito sono tormentati dall'assillo del mancato dominio di una lingua e di una cultura non proprie, ma adottate ai fini non di un arricchimento personale, ma di una facile ascesa sociale; eventuali insuccessi registrati nel perseguire tale obiettivo fanno spesso insorgere non solo indifferenza, ma addirittura ostilità nei confronti del proprio retaggio culturale;

c) *difesa della propria lingua e della propria identità*; purtroppo questo atteggiamento diviene sempre più raro e aleatorio nell'ambito del gruppo etnico italiano. L'individuo non è disposto a nessuna forma di apostasia linguistica e culturale, in lui è forte il senso di appartenenza alla propria etnia formata da persone che condividono una comune origine geografica, una comune provenienza nazionale, un'eredità culturale fatta di tradizioni, di valori e di lingua comuni, una cosciente tipicità storicamente delimitata, e ad essa rimane fedele nonostante le frustrazioni a cui è soggetto proprio per il suo insistere sul rispetto delle proprie peculiarità; è consapevole della scarsa incidenza politica e sociale della sua comunità e della conseguente limitazione delle sue possibilità di affermazione, ma ciò non è ritenuto sufficiente per sacrificare la sua dignità e la sua fierezza nazionale;

d) *camaleontismo linguistico*; è un fenomeno abbastanza frequente da attribuirsi a basso livello culturale, all'amor del quieto vivere e ad insicurezza psicologica; l'individuo oscilla tra l'identificazione con la lingua dominante e la difesa del trattamento paritetico del proprio idioma e non si sente di optare per il bilinguismo.

Da noi l'approccio all'aspetto sociologico del bilinguismo contempla, di solito, attribuzioni piuttosto neutre rispetto ai contenuti prettamente linguistici quali sono il grado della competenza e l'ampiezza dell'esecuzione; ci si limita a sostenere che il bilinguismo comporta l'uso di due lingue diverse e si trascurano le modalità della loro socializzazione. In questo modo si svuota la scelta bilingue del suo valore intrinseco consistente unicamente nell'introduzione di un equilinguismo pieno sotto ogni profilo; essa perde le caratteristiche di modello di relazioni interetniche che superi le concezioni esistenti e apra la strada ai processi di integrazione nel rispetto dell'alterità.

Non basta registrare la compresenza di due codici di comunicazione verbale nel repertorio linguistico della nostra regione; è soprattutto importante esaminare le modalità dell'acquisizione della competenza individuale e della sua estrinsecazione nel duplice atto della codificazione e della decodificazione dei messaggi interpersonali.

É chiaro che il bilinguismo dell'interpretazione sociologica convenzionale non soddisfa le nostre aspettative, non corrisponde alle nostre esigenze e alla nostra visione della vita comunitaria biingue e biculturale. Occorre fare una sintesi dei momenti psicologici, antropologici e sociologici del bilinguismo per evitare il rischio di adagiarsi sulla prospettiva della conoscenza "neutra" di due linguaggi, avulsa da qualsiasi riferimento alla loro effettiva funzionalità.

D'altra parte un progetto del genere che prescinda dal ruolo socio-culturale parificato del repertorio linguistico del nostro territorio giustifica l'atteggiamento dei "censori" del bilinguismo puro e semplice, non offre garanzie adeguate per scongiurare la minaccia incombente sulla lingua più debole, anzi favorisce la sua ulteriore "retrocessione".

Il panorama del cosiddetto bilinguismo nell'area istro-quarnerina si mostra oltremodo variegato; da esso sono assenti anche i sintomi più modesti della sua soluzione integrale. É più giusto, quindi, parlare di una diffusa presenza di codici di comunicazione diversi, tra cui figura pure quello italiano. Quest'ultimo però si trova in una posizione svantaggiata a causa della sua emarginazione e sta rapidamente evolvendosi in un linguaggio nuovo, contraddistinto da numerose interferenze, inquinato dai frequenti prestiti e calchi arbitrari provenienti dalla sfera slavofona, quindi sempre più estraniato dalla propria matrice e sempre più assomigliante ad un pidgin sui generis.

Per di più la competenza linguistica bilingue degli slavofoni che dovrebbero intervenire in questo tipo di interazione, è assai eterogenea, in primo luogo per il fatto che provengono da procedimenti di esposizione didattica differenziati conformemente alle norme statutarie tra loro contradditorie delle singole località.

Le cose a tale riguardo diventano più chiare, se si prendono in considerazione la storia o meglio le peripezie della regolamentazione del bilinguismo; ne è scaturito, al posto della promessa uniformità delle soluzioni, un mosaico di modalità d'uso della lingua italiana fortemente graduate e non estese all'intera giurisdizione istriana e nemmeno a tutte le zone, in cui risultano amministrativamente residenti i nostri connazionali. Inoltre va rilevato che la semplice disposizione contenuta negli statuti non è il riflesso speculare dello stato reale delle cose; anzi, in tutti i casi, il divario tra enunciazioni legislative e prassi quotidiana è evidente e penalizza sempre la nostra lingua; la parificazione, in altre parole, rimane uno slogan piuttosto demagogico,

sfruttato specialmente nei convegni di studio e negli incontri interstatali dedicati all'esame delle condizioni esistenziali dei gruppi minoritari.

Molte delle insufficienze teoriche e pratiche, emerse sin dall'inizio dell'impostazione di questa problematica, perdurano e la nostra trattazione del bilinguismo continua a rivelare incompetenza, confusione, ingenuità e dimentica troppo facilmente la realtà e le possibilità effettive della nostra comunità nazionale. Lo stesso concetto di bilinguismo riesce equivoco nelle varie interpretazioni; gli si attribuiscono significati e si prefigurano soluzioni difficilmente recepibili dall'ambiente a cui è destinato. Oggi il bilinguismo è sulla bocca di tutti, ovviamente perché è un'esigenza da noi profondamente sentita, perché si è capito che esso rappresenta per la nostra etnia sempre più minoritaria, dispersa, dotata di scarsa coesione, l'ultima spiaggia per prolungare almeno per un certo lasso di tempo la sua sopravvivenza; purtroppo ognuno gli assegua contenuti e funzioni particolari, ognuno giudica in modo soggettivo la sua efficacia operativa.

É fuori discussione che il bilinguismo integrale sarebbe la panacea dei nostri mali, un solido supporto della nostra esistenza collettiva e individuale di Italiani. Tuttavia mi sembra che sia giunto il momento di precisare l'obiettivo concreto della manovra bilinguistica e di giudicare la fondatezza psicosociologica e politica, allo stato attuale delle cose, della sua impostazione e la sua fattibilità.

Procediamo per ordine; innanzi tutto occorre denunciare l'arbitraria ascrizione di bilinguismo a qualsiasi specie e livello di competenza dei codici linguistici in esso coinvolti, facendo astrazione dalla funzione da ciascuno svolta e dal prestigio da ciascuno goduto. Il bilinguismo non è un'esperienza linguistica così semplice da poterlo riconoscere anche a coloro che balbettano una delle due lingue e la padroneggiano solo meccanicamente, ignorando il sostrato culturale di cui essa è manifestazione verbale. Si è disposti, per ignoranza, ad affibiare la denominazione di bilingue anche alle persone in grado di usare solo passivamente una delle due parlate; qualsiasi combinazione di conoscenze eterogenee è sufficiente per proclamare tale chi in effetti non lo è.

Siffatta concezione del bilinguismo non può concorrere ad evitare il prevalere egemonico della lingua maggioritaria su quella minoritaria; anzi, si può dire, che essa in un certo senso lo favorisca, in quanto funge da comodo paravento per mascherare l'obiettivo procedere della sopraffazione linguistica, coinvolgendo in tale disegno anche numerosi connazionali convinti, più o meno ingenuamente, della sua validità.

A questo punto non farà male qualche riferimento teorico.

L'esigenza del bilinguismo s'impone ogniqualvolta due lingue si trovano in "contatto" e "due lingue sono in contatto se sono usate alternativamente dalle medesime persone". É questo il fattore oggettivo dell'interazione personale in un'area nazionalmente mista; ad esso si collega la scelta soggettiva del bilinguismo, che si attualizza nella padronanza e nell'impiego di due codici linguistici. Il bilinguismo diventa *sociale,* quando l'intera comunità è consapevole di questa opportunità e opta per tale forma di comunicazione, respingendo le tendenze alla "dominanza" e alla "recessione" coatta di qualsiasi provenienza.

Il contatto interlinguistico non può prescindere dal contatto delle rispettive culture; perciò il vero bilinguismo implica automaticamente il biculturalismo.

Il bilinguismo va distinto dalla diglossia, anche se alcuni specialisti usano indifferentemente i due termini per definire il medesimo fenomeno.

Mentre il bilinguismo riguarda la competenza di due idiomi, la diglossia pone l'accento sulla loro rispettiva funzione sociale; nell'accezione bilingue entrambi i soggetti hanno la medesima dignità, in quella diglossica essi sono differenziati.

Nella nostra prassi è possibile individuare grosso modo due situazioni tipiche, interessanti la nostra etnia:

a) *bilinguismo con diglossia*; le due lingue sono compresenti, ma con posizione e ruolo sociali diversi. questo il caso di gran lunga predominante o meglio generalizzato nei comuni dell'area istro-quarnerina, i cui statuti hanno sancito sì la pariteticità linguistica, ma non hanno fatto nulla o ben poco, perché essa uscisse dalla mera formalità;

b) *bilinguismo senza diglossia*; entrambe le lingue hanno la stessa dignità, vengono impiegate sullo stesso piano senza significative differenze funzionali. Si tratta di una forma ottimale che presuppone il possesso dei due codici di comunicazione da parte di tutti i membri di una determinata zona e un'organizzazione della vita associata che li valorizzi con la medesima intensità e ampiezza in tutti i momenti dell'interazione sia privata sia pubblica.

Il bilinguismo senza diglossia non esiste ancora da noi, rimane una nostra aspirazione.

Connesso con il fenomeno del bilinguismo socializzato è quello della fisionomia degli "attanti" linguistici che intervengono nella sua attuazione pragmatica.

Gli ambienti dell'area istro-quarnerina, in cui esso, anche se con parametri assai differenziati, è in qualche modo operante, rivelano, per quanto concerne la componente italiana, aspetti particolari; gli italofoni in veste di interlocutori alternano, di norma, nella comunicazione le seguenti combinazioni: dialetto e lingua minoritaria standard; dialetto, lingua minoritaria standard, lingua maggioritaria; dialetto, lingua maggioritaria; lingua minoritaria standard, lingua maggioritaria. L'esperienza, quindi, indica un'esecuzione sia bilingue sia trilingue, forma quest'ultima che sembra essere la più frequente. Se sul piano del "contatto" interlinguistico di carattere privato e informale il trilinguismo secondo il paradigma "dialetto-lingua minoritaria standard-lingua maggioritaria" e il bilinguismo fatto di dialetto e lingua maggioritaria possono essere ammessi e giustificati in quanto le ripercussioni sociologiche non sono tali da influire negativamente sulla posizione complessiva del gruppo etnico italiano, quando si passa al bilinguismo calato nella vita pubblica e nelle sue multiformi manifestazioni orali e visive, allora il discorso è diverso e s'impongono alcuni rilievi di fondo.

É bene tener presente che il grado di competenza sia del codice dialettale sia della lingua standard varia notevolmente da utente ad utente della nostra comunità; inoltre ambedue gli strumenti di comunicazione mostrano un indice elevato di inquinamento dovuto soprattutto alla corruzione fonomorfologica e a stravolgimenti semantici dei prestiti e calchi provenienti dal repertorio linguistico sociopolitico e amministrativo della maggioranza.

La socializzazione dei dispositivi italofoni di proiezione verbale mediante la creazione di situazioni di bilinguismo genuino e non di diglossia largamente diffuso ripropone la questione del ruolo assegnato e svolto dal dialetto. Di solito, si cade a tale proposito nella contrapposizione di valori e di dimensioni sociopolitiche attribuibili alle due forme di espressione principali, di cui il cittadino di nazionalità italiana dispone e si serve per non abiurare le proprie radici. La lingua sintetizza i tratti peculiari di una determinata entità nazionale, il dialetto pure ma con minore evidenza e incisività, per di più in ambiti piuttosto ristretti e in occasioni in genere informali, cioè di minore portata sociale. La capacità e la legittimità di affermazione del dialetto hanno più probabilità di estrinsecarsi in un ambiente, dal punto di vista linguistico, relativamente omogeneo, con interferenze irrilevanti; in tale contesto l'espressione dialettale può contribuire alla definizione e alla conservazione dell'identità originaria.

L'essenza etnica individuale e collettiva non è un'astrazione; essa è un "modus vivendi" specifico, originale condiviso dai membri di una determinata comunità che in

esso si riconoscono. Essa è il risultato di un permanente processo di maturazione e di rinnovamento, che per compiersi ha bisogno di numerosi fattori, di cui la lingua è quello più identificante.

Al di là di queste puntualizzazioni di carattere generale, va considerato lo status particolare del dialetto usato dalla maggior parte degli italofoni istriani; infatti è difficile individuarvi ormai la fisionomia sicura della tipica parlata istro-veneta; si tratta piuttosto di un meccanismo linguistico, in cui confluiscono in modo sempre più cospicuo e condizionante apporti estranei, che ne provocano la degenerazione e la conseguente, graduale alienazione dai suoi moduli fondamentali. Se ne deduce che a tale strumento di comunicazione non è possibile ascrivere la capacità di influire in modo decisivo sulla nostra etnicità. E, soprattutto, demandare ad esso il compito impegnativo di esprimere socialmente la sua immagine genuina.

Il bilinguismo vero, nella situazione specifica dell'area istro-quarnerina, è proponibile solamente sulla base dell'apprendimento e dell'uso perfettamente equiparato delle due lingue standard; del resto sono esse che, nelle rare occasioni d'incontro, vengono riconosciute "de iure et de facto" come meccanismi ufficiali di comunicazione. Il bilinguismo da noi non è fattibile mettendo in "contatto" il dialetto minoritario e la lingua maggioritaria; tale connubio è impossibile, è una prospettiva equivoca, che finge di ignorare le inevitabili pressioni discriminatorie che sarebbero esercitate dalla parlata di maggior prestigio con ripercussioni negative, in definitiva, sul nostro patrimonio linguistico-culturale.

L'opzione della lingua italiana standard per il nostro progetto di bilinguismo socializzato nella penisola istriana è motivata pure dalla constatazione che la creatività culturale della nostra etnia è parte integrante dello spazio culturale italiano, la cui forma di espressione è la lingua nazionale. Non va sottovalutato inoltre il fatto che il dialetto investe anche da noi quasi esclusivamente la comunicazione interpersonale orale, mentre per le esigenze dell'interazione scritta si fa uso generalizzato della lingua standard; contemporaneamente va tenuta presente la collocazione residenziale dei nostri dialettofoni; nella stragrande maggioranza essi abitano nei centri cittadini, in cui il fenomeno dell'urbanizzazione con i suoi fattori tipici accentua la corrosione delle parlate dialettali.

E come argomento ultimo, ma, a mio avviso, decisivo, a favore della scelta della lingua italiana standard nell'impostazione e nell'attuazione di una concreta politica bilingue e biculturale, va rilevato che la cultura della nostra comunità si plasma secondo i moduli della lingua italiana e che altrettanto fanno le sue istituzioni educative-istruttive nello svolgimento della propria opera, in quanto ne riconoscono l'insostituibile influenza coesiva e formativa sulle nostre giovani generazioni.

Ciò non sottintende una assurda, astorica, anacronistica dichiarazione di guerra al dialetto; esso deve godere della massima libertà e delle condizioni più favorevoli per estrinsecarsi, evitando però le soluzioni artificiali; d'altra parte la legittimazione del dialetto non deve significare ritorno nostalgico al passato e neppure accettazione della sua candidatura a divenire protagonista nell'affrontare la nostra condizione attuale, nel tentativo di superare le sue incongruenze e i suoi scompensi.

A sostegno di quanto detto, è illuminante l'esempio della piccola comunità italiana della Bosnia: in che cosa possiamo cogliere il senso della sua appartenenza alla più vasta sfera culturale italiana? Purtroppo solo nei residui ormai quasi insignificanti del dialetto originario, che è riuscito a dar vita tutt'al più a qualche manifestazione di carattere folclorico.

Anche a proposito della lingua italiana standard nel contesto istro-quarnerino è opportuno fare un'ulteriore precisazione; premesso che il codice di comunicazione

linguistica è soggetto al destino di tutte le forme di espressione umana e subisce alterazioni specialmente ad opera dei modi dialettali, a loro volta sottoposti a un processo di raffinazione e di adeguamento al modello nazionale, va sottolineato che anche i membri della nostra etnia si servono o sono destinati a servirsi di un italiano che non è errato definire "regionale", indipendentemente dall'impossibilità di fissare limiti precisi all'impiego di registri diversi e dalla compresenza di sfumature e gradazioni innumerevoli. Sarebbe interessante analizzare le influenze reciproche in atto tra dialetto e lingua; esse con ogni probabilità evidenzierebbero, al di sopra dell'autonomia di ogni codice separatamente preso, lo status tipico della parlata regionale dalla particolare coloritura e dalla connotazione geograficamente delimitata. Nonostante tutto, le varianti regionali non possono negare alla lingua standard il ruolo di modello da seguire, vivo e operante nella coscienza individuale e termine indispensabile di confronto nella nostra diuturna ascesa linguistica e culturale.

La lingua è un fattore insostituibile nella formazione della personalità umana; essa permette la strutturazione della conoscenza del mondo, la sua rielaborazione intellettuale e il suo trasferimento agli altri. Si desume quindi che il linguaggio verbale funziona da elemento integrativo sia della realtà individuale sia di quella collettiva.

Nel mondo contemporaneo, in seguito alle profonde e vaste trasformazioni verificatesi nei rapporti internazionali e all'interno di ogni paese, il fenomeno del dominio di due o più lingue diventa sempre meno raro, anzi s'impone come un'esigenza condizionante le prospettive di sviluppo. Ciò non vuol dire che tale competenza mostri in ogni caso e in ogni situazione la medesima ampiezza e profondità; essa, di norma, consiste nella capacità di utilizzare in qualche modo diversi codici di comunicazione.

Questo tipo di bilinguismo soddisfa gli aspetti pragmatici delle relazioni internazionali in continuo movimento, ma piuttosto amorfe dal punto di vista socioculturale; esso non può agire in maniera positiva sulla compresenza, sotto un certo profilo, statica di due etnie dislocate nel medesimo contesto geopolitico. In questo caso occorrono persone veramente bilingui; non bastano i maneggiatori meccanici di sistemi linguistici diversi; sono necessari "attori" in grado di utilizzare direttamente e indifferentemente l'una o l'altra lingua per pensare e per comunicare, senza alcuna barriera psicologica.

Secondo alcuni studiosi l'esistenza di questa forma di bilinguismo provoca, nel rapporto linguaggio-personalità, perplessità e pone qualche interrogativo. Innanzi tutto: non c'è pericolo che l'integrità dell'individuo culminante nell'autocoscienza raggiunta anche con il concorso di strumenti verbali venga compromessa da processi logici svolti in due lingue? E in contrasto con tale ipotesi: se la lingua adottata da una società è espressione di una determinata organizzazione della realtà e di un particolare sistema comportamentale e valutativo, non significa ciò che la personalità individuale viene configurata secondo la cultura veicolata dalla lingua e che il soggetto bilingue viene ugualmente integrato in due culture distinte con il privilegio di disporre di potenzialità duplicate nello strutturare e nel giudicare i vari aspetti delle relazioni interetniche?

"Il vero bilinguismo o equilinguismo presuppone la presenza nel medesimo sistema neuropsichico di due paralleli, ma distinti schemi di comportamento verbale. Il soggetto bilingue non incontra difficoltà a passare da un codice linguistico all'altro, non dovendo tradurre l'uno nell'altro e possedendo invece un sistema coordinato di usi linguistici, per cui il suo pensiero è direttamente collegato all'espressione verbale tipica delle due lingue".

In pratica, il vero bilingue, come è stato detto in precedenza, non ha fatto ancora la sua comparsa; infatti, anche nelle situazioni ottimali, l'individuo tende a realizzare

la sua integrità appoggiandosi su una sola lingua, su quella che sta alla base della sua attività razionale e che funge da mediatrice di una determinata cultura; ciò, ovviamente, non esclude, né misconosce la sua abilità nell'impiego efficace della sua seconda lingua. Ci sono, addirittura, coloro che pensano che il soggetto perfettamente bilingue e quindi biculturale potrebbe risultare alquanto anomalo, spesso insicuro e in contraddizione con se stesso a causa della sua doppia ascrizione linguistico-culturale.

Ammesso comunque che questo bilinguismo ideale rientri nelle possibilità della natura umana e costituisca l'unica alternativa valida per il superamento di tutte le situazioni conflittuali, delle ingiustizie, delle angherie, dei soprusi, delle discriminazioni, di cui sono purtroppo vittime i gruppi etnici minoritari, rimane il fatto che l'uomo bilingue da noi vagheggiato non può nascere dal giorno alla notte e per di più per partenogenesi; bisogna creare i presupposti per tale evento. Perché si formi una nuova generazione di cittadini capaci di usare due lingue diverse come veicolo sia dei propri processi mentali sia della comunicazione verbale con gli altri, abilitati a passare con naturalezza da un codice linguistico all'altro al mutare delle circostanze, è necessario adottare misure educative-istruttive atte a perseguire questo obiettivo. Vale la pena che la società si sobbarchi tale onere; alla fine diverrà migliore, risulterà più ricca; infatti il monolingue è più limitato, meno aperto all'interazione sociale, le sue potenzialità relazionali sono unidirezionali; il bilingue autentico invece è in grado di mantenere relazioni personali molto ampie, dispone di due sistemi semiotici per riferirsi alla realtà circostante.

Inoltre il vero bilingue è pure biculturale, dato che le differenze tra due codici linguistici non si riducono ai soli aspetti semantici dei segni e alle diverse modalità del loro collegamento per integrarli nell'interazione sociale, non sono cioè casuali, ma determinate dal legame inscindibile che unisce la lingua con la cultura di cui essa è espressione, con la cultura intesa come stratificazione delle opinioni, degli atteggiamenti, dei rapporti umani, delle forme di gestione dell'ambiente naturale, dei modi di pensare e di agire sfociante in una particolare concezione del mondo. La lingua, quindi, dell'attività intellettuale e comunicativa condiziona, in un certo senso, questa "filosofia" individuale e la sua acquisizione rappresenta la prima forma della socializzazione e della culturalizzazione.

É una verità incontrovertibile che il pieno apprendimento di una data lingua sottintende l'obbligo di assimilare la corrispondente piattaforma culturale e che tale assimilazione conferma la nostra personalità integrandola nella società formata dagli utenti del medesimo codice di comunicazione, e, ad un tempo, partecipi della medesima cultura.

Se ne potrebbe dedurre che l'identità e l'integrità personale presuppongano l'ascrizione a una cultura specifica e che tale ascrizione implichi la conoscenza della lingua ad essa pertinente; infine da questa premessa si potrebbe trarre la conseguenza estrema, ma logica di escludere la possibilità del bilinguismo e del biculturalismo autentici. Si tratta però di un abbaglio, perché il concetto di cultura è universale e non ammette compartimenti stagni e posizioni autarchiche; l'obiettiva diversità delle singole culture non è tale da trasformarle in entità a se stanti, autosufficienti; d'altra parte le varie lingue non sono veicoli di un'unica cultura data la loro malleabilità a trasmettere esperienze culturali anche molto eterogenee. Di conseguenza il bilingue come da noi prefigurato non dovrebbe apparire assurdo e impossibile.

Questa visione può risultare ancor più convincente, quando si prendono in considerazione i processi in atto nelle relazioni internazionali e le nuove concezioni circa il ruolo degli stati nazionali. Nel XIX secolo è nato il mito della nazione quale

comunità sociale, il cui tratto definitorio principale era costituito dalla specificità linguistica e culturale; la lingua in particolare era assurta a segno e pegno di nazionalità, di cui ogni nazione intendeva difendere l'originalità e la purezza.

La sfaccettata realtà della società moderna, il mosaico dei gruppi che la compongono dimostrano che non è più solo la nazione a rivendicare un proprio linguaggio, ma che ogni comunità dotata di una certa coesione aspira ad un proprio codice di comunicazione interpersonale. Infatti, per mezzo del particolare dispositivo di proiezione verbale l'individuo partecipa dei valori culturali, intesi in senso lato, di un determinato gruppo e l'uso che ne fa rappresenta una manifestazione di solidarietà e di fedeltà nei confronti suoi e della rispettiva cultura.

Se non si nega la possibilità teorica della formazione di un individuo bilingue e biculturale e si fa di questo convincimento la prospettiva solutrice delle attuali incongruenze dell'interazione etnica istriana, è indispensabile elaborare un progetto adeguato di educazione linguistica in primo luogo delle giovani generazioni, programmare cioè una ben definita politica linguistica, che recepisca non solo nella forma, ma anche nella sostanza il significato e le esigenze di una convivenza etnicamente equiparata.

La mossa preliminare dovrebbe puntare sull'instaurazione del "clima linguistico" più favorevole possibile coinvolgendo quegli istituti della società, che direttamente influiscono sulla formazione delle categorie più giovani della popolazione; mi riferisco alla famiglia e alla scuola.

La caratteristica più importante del clima linguistico favorevole per quanto concerne il soggetto singolo, sta nella libertà o meno di quest'ultimo di utilizzare la propria lingua nei vari momenti della vita associata per esprimere la sua concezione del mondo e le sue esigenze, certo di essere capito.

Lo sviluppo armonico e la tensione nei rapporti interetnici sono certamente due fattori chiave e contrapposti per la maturazione o meno di una disponibilità costruttiva generalizzata.

La fobia eteroglotta tipica di una temperie linguistica ostile creata proprio dalle situazioni conflittuali molto spesso è il riflesso di una politica accentratrice e oppressiva di ogni momento autonomo, considerato un attentato vero e proprio alla tendenziale unità.

Si sa che il primo apprendimento linguistico si ripercuote sull'atteggiamento verso qualsiasi acquisizione linguistica successiva; d'altra parte ogni essere umano si appropria di un determinato codice linguistico non solo per aumentare il bagaglio delle proprie conoscenze, ma anche per "vivere", cioè per abilitarsi a destreggiarsi con il linguaggio nelle varie situazioni sociali. Di conseguenza la famiglia e la scuola devono strutturarsi in modo tale da non deludere tali aspettative e venir meno alla loro funzione sociale.

Il nucleo familiare scaturito da un matrimonio misto dovrebbe offrire le condizioni "climatiche" ottimali a tale riguardo; in questa sede l'acquisizione e l'uso delle due lingue dovrebbero confermare la precedente supposizione, a patto che i coniugi si dividano i compiti utilizzando nei rapporti faccia a faccia con i figli ciascuno la propria lingua e nelle situazioni comuni alternino in modo equilibrato i due codici linguistici, senza dimenticare di ribadire in ogni occasione opportuna il grande valore etico, culturale e umano di tale comportamento. Temo, però, che questa situazione sia piuttosto rara; infatti, per lo più, la lingua maggioritaria, egemonica nella società, prende il sopravvento anche nell'ambito familiare su quella minoritaria, condannata a nuove "retrocessioni". Questa dissimmetria linguistica della famiglia si riflette nella coscienza dei rispettivi utenti, che, quasi senza accorgersene, trasferiranno tale loro

esperienza giornalmente vissuta alla vita comunitaria, purtroppo accentuando la discriminazione dei ruoli a danno della componente più debole. Pertanto se si medita un pochino su queste incongruenze presenti, più o meno coscientemente, nell'ambiente familiare di solito supposto il più atto a favorire la formazione dei soggetti bilingui della nostra società e sull'acquisizione e sull'uso delle due lingue che ne risulta notevolmente differenziato, si comprendono le difficoltà obiettive che si frappongono alla realizzazione di una convivenza qualitativamente superiore.

Quando, poi, dalla famiglia ci trasferiamo alla scuola, allora la questione del clima linguistico appare condizionata non soltanto dalla mentalità, dalla maturità, dalla preparazione professionale dei suoi operatori, ma anche dalla eterogeneità della competenza linguistica preliminare dei discenti, dalle finalità assegnate allo studio della seconda lingua, dai contenuti dei rispettivi programmi d'insegnamento, dalla convinzione del discente circa la legittimità pluridimensionale di tale apprendimento, dai metodi adottati in tale processo educativo-istruttivo.

Se si dovesse affidare il destino del nostro progetto sociolinguistico alla caotica situazione esistente a tale proposito nelle scuole in cui si studia la lingua della componente italiana e all'assurda, ingiustificata varietà degli approcci vigenti, le speranze di successo diverebbero assai effimere. Si è discusso in più sedi e occasioni dello stridente divario presente nella politica linguistica finalizzata al bilinguismo e praticata dalle istituzioni scolastiche della maggioranza. Non si pretende di sostenere che l'apprendimento della lingua e della cultura croata o slovena nella scuola del gruppo etnico italiano sia immune da qualsiasi rilievo critico; però una cosa è certa: qui l'equilibrio linguistico-culturale è sostanzialmente realizzato, anzi si può liberamente affermare che quello culturale sia stato infranto a vantaggio della componente slava, dal momento che i contenuti portanti dell'opera educativa-istruttiva sono stati slavizzati o meglio sono stati trasferiti dalla scuola della maggioranza mediante una pura e semplice traduzione testuale dei rispettivi programmi d'insegnamento salvo aggiunte parziali e insufficienti tratte da quel nucleo di discipline che erroneamente vengono ritenute le uniche a concorrere alla formazione della nostra specifica identità, dimenticando che è il sapere curriculare nel suo complesso chiamato ad assolvere tale compito. Senza respingere l'eventualità di ulteriori integrazioni e perfezionamenti, la prassi della scuola del gruppo etnico italiano può costituire un modello di partenza efficace, a cui dovrebbero ispirarsi e conformarsi tutte le altre istituzioni educative-istruttive dell'area istro-quarnerina, se si vuole effettivamente agire in funzione del progettato bilinguismo.

Lo stato attuale delle cose non permette di prevedere sbocchi positivi per questo disegno; si ha l'impressione che la visione del nuovo tipo di convivenza sia un pio desiderio di un certo numero di intellettuali, nella maggioranza, di nazionalità italiana e un pretesto di disquisizioni teoriche che, con l'iterazione di postulati arcinoti, finiscono per stancare e addirittura infastidire anche coloro che dovrebbero essere i destinatari più interessati del progetto. Oppure si deve convenire di essere divenuti troppo esigenti, esclusivisti, incontentabili, irreali e assurdi nelle proprie aspettative; sono persuaso che questa sia l'opinione di parecchie persone anche bene intenzionate e non solo della maggioranza. Ma allora si smetta di parlare di bilinguismo integrale, di socializzazione delle lingue e delle culture, di preparazione ad affrontare le sfide dell'annunciata e prossima integrazione europea destinata ad attuare una sintesi delle varie identità che ne esalti i contenuti più profondamente umani, e si ripieghi sull'accettazione rassegnata di una mediocre e ingiusta quotidianità.

La logicità di tale ragionamento potrebbe riuscire demoralizzante; ma l'analisi anche superficiale della posizione sociale della nostra comunità e del comportamento

di un grande numero dei suoi membri divenuti apatici rispetto alla problematica della loro identificazione linguistico-culturale, il perdurante atteggiamento paternalistico delle forze politiche restie a promuovere iniziative veramente efficaci e idonee ad aprire la via al ventilato processo di socializzazione, la dispersione e la scarsa consistenza demografica del gruppo etnico italiano sommerso, salvo rari casi, nel mare eterogeneo del macrocosmo slavo, sembrano deporre a favore della tesi della non fattibilità del nostro assunto, della infondatezza della sua impostazione.

Di conseguenza non si può eludere la domanda: quali dovrebbero essere le dimensioni e le modalità operative di un progetto sociolinguistico che miri in primo luogo ad assicurare una comunicazione interpersonale, sul piano sia privato sia pubblico, almeno dignitosa se non perfettamente equiparata, e, quindi, migliorare i contenuti e le forme delle attuali relazioni interetniche della penisola istriana?

Sarà probabilmente inevitabile e più utile accantonare per il momento la prospettiva "massimalista" e puntare sull'estensione della coscienza e della prassi bilingue all'intero territorio storicamente misto dal punto di vista nazionale, e quindi alla sua trasformazione in vissuto collettivo e individuale di una efficiente comunicazione basata sulla tolleranza e sul rispetto reciproci.

SAŽETAK

NATAŠA MUSIZZA-ORBANIĆ: *Dvojezičnost u nižiim razredima osnovne škole*

Tema rada je razvoj komunikativne i jezične kompetencije u dvojezične djece osnovne škole na talijanskom nastavnom jeziku u Poreču. Analiziranje prikupljenog empirijskog materijala na osnovu teorijsko-eksplanatornih postavki o ranoj dvojezičnosti omogućilo je da se uoče konkretni simptomatični efekti rane dvojezičnosti u istarskoj govornoj zajednici i da se opišu funkcionalni mehanizmi usvajanja dva jezika u fazi primarne socijalizacije, kao i specifičnosti koje proizlaze iz posebnih karakteristika istarskog sociokulturnog konteksta.

SRĐA ORBANIĆ: *Autonomna dvojezična kompetencija između logike teorije i logike činjenica*

U radu se sagledava fenomen dvojezičnosti kao teorijski i deskriptivni problem u proučavanju jezika, ukazuje se na očitu inkongruenciju između ustanovljenih teorijskih paradigmi i empirijske datosti, i predlaže se alternativni pristup u kojem bi fenomen dvojezičnosti trebao biti proučavan kao autonomni fenomen.

LUCIANO MONICA: *S kim i kada govorim talijanski?*

"Umjetni" porast upisa u škole sa talijanskim nastavnim jezikom još je uvijek vrlo aktualna tema prosvjetnih radnika, pripadnika talijanske narodnosti.
Želja nam je da ovaj kratki prikaz istakne (suštine) bit tog fenomena i da doprinese ukazivanju, a onda i rješenju mnogih problema koji opterećuju ovu manjinsku školu.

NELIDA MILANI KRULJAC: *Usvajanje jezika i razvoj komunikativne sposobnosti: kod djece vrtića na talijanskom jeziku: metasistem i mežujezičnost*

Rad ocrtava težak put izgradnje jezične i komunikativne sposobnosti dvojezičnog djeteta. Pretpostavljajući postojanje mehanizma usvajanja jezika koji omogućava da drugi jezik (L2) bude ekspanzija primarnogsistema (L1) utemeljena na hipotezi identiteta, autorica usredotočuje pažnju na međujezike dvojezične djece, koje karakteriziraju sukcesivne etape, u kojima proturječnosti, pojednostavljenje i nestabilnost čine dinamične faktore prelaska na slijedeći međusistem i polaganog približavanja jezicima odraslih prema hipotezi o prirodnom redoslijedu. Autonomna dvojezična kompetencija traži da dvojezično dijete ne bude vrednovano u odnosu na jednojezično, već na temelju metasistema koji kontrolira dva ili više jezika.

ANTONIO BORME: *Integralna dvojezičnost i dvokulturnost: dostižan cilj ili priželjkivani san?*

Rad hipotizira mogućnost ostvarivanja jednog socijolingvističkog projekta za Istru i Kvarnerskog primorja sa ciljem da se dostigne izgubljenu kulturno-jezičnu ravnotežu na tim prostorima. Za ostvarivanje tog cilja preporučuje se uvođenje cjelovitog bilingvizma i bikulturalizma kao idealno riješenje za obe autoktone manjine koje već stoljećima žive zajedno na tim prostorima.

POVZETEK

NATAŠA MUSIZZA - ORBANIĆ: *Dvojezičnost v nižjih razrednih osnovne šole*

Tematika pričujoče študije se tiče razvoja jezikovne in komunikacijske sposobnosti dvojezičnih otrok italijanske osnovne šole v Poreču. Ob analizi empiričnih podatkov je bilo mogoče priti do sklepov glede konkretnih simptomatičnih učinkov zgodnje dvojezičnosti v istrski jezikovni skupnosti. Tu je bilo mogoče tudi navesti funkcijske mehanizme, ki predstavljajo bazo spoznavanja in prisvajanja obeh jezikov v fazi primarne socializacije in pa posebnosti, ki izhajajo in specifičnih značilnosti znotraj tega istrskega sociokulturnega konteksta.

SRĐA ORBANIĆ: *Avtonomna dvojezična sposobnost med logiko teorij in logiko dejstev*

V eseju je pojav dvojezičnosti obravnavan kot teoretično-opisni problem študija jezika, pri tem pa se poudarja vidno neskladje med teoretičnimi paradigmami in empiričnimi dejstvi. Kot alternativa se predlaga študij dvojezičnega pojava, ki naj bi se obravnaval kot avtonomni pojav.

LUCIANO MONICA: *Kdaj in s kom govoriti po italijansko?*

Umetno naraščanje vpisov na šolah z italijanskim učnim jezikom je še vedno predmet žive razprave vseh tistih, ki se ukvarjajo s šolskimi problemi italijanske etnične skupnosti.
Ta kratka študija namerava predstaviti bistvene poteze omenjenega pojava in nuditi hkrati nekaj razlag. Na ta način želi raziskava opozoriti na nekatere probleme, ki zadevajo manjšinsko dvojezično šolo, predvsem zato da bi jih po teh ugotovitvah skušali odpraviti.

NELIDA MILANI KRULJAC: *Prisvajanje nekega jezika in razvoj komunikativnih sposobnosti pri otrocih, ki obiskujejo otroške vrtce z italijanskim učnim jezikom: metasistem in medjezikovno sporazumevanje*

V študiji je začrtana težavna pot osvajanja jezikovne in komunikacijske sposobnosti dvojezičnega otroka. S hipotezo o mehanizmu osvajanja nekega jezika in učenja drugega jezika (J2) kot razširitve prvega (J1) na podlagi hipoteze o identiteti, se avtorica pomudi pri obravnavi medjezikovnih sredstev dvojezičnega otroka, ki jih karakterizirajo nadaljnji stadiji, znotraj katerih so kontradikcije, poenostavljanja in negotovosti dinamični dejavniki, ki omogočajo prehod k naslednjemu vmesnemu sistemu in počasno približevanje k novim jezikovnim medijem (JJAA) na podlagi pravil o razvrstitvi nastajajočih. Avtonomna dvojezična sposobnost zahteva, da bi dvojezičnega otroka ne ocenjevali kot enojezičnega, temveč na podlagi metasistema, ki sproža delovanje dveh ali več kodov.

ANTONIO BORME: *Popolna dvojezičnost in obvladanje dveh kultur: smoter, ki je dosegljiv, ali privid, o katerem lahko samo sanjamo?*

V eseju je postavljena kot hipoteza možnost uresničitve nekega socio-lingvističnega projekta za istrsko-kvarnersko področje, katerega cilj naj bi bila ponovna vzpostavitev nekdanjega ravnotežja na jezikovnem in kulturnem polju. Za dosego tega smotra navaja avtor predlog, po katerem naj bi se na v tem prostoru uveljavila popolni bilingvizem in obvladanje obeh kultur. To pa bi pomenilo idealno rešitev problema za ove etnični skupnosti - za italijansko in slovansko skupnost, ki živita na tem področju.

RICERCHE SOCIALI, N. 2, pagg. 1-64, Rovigno, 1990-91

INDICE

RICERCHE SOCIALI